

# Ausbildung von Lehrkräften in Berlin

Bildung für Berlin

**Empfehlungen der  
Expertenkommission Lehrerbildung**

## Impressum

### **Herausgeber**

Senatsverwaltung für Bildung,  
Jugend und Wissenschaft  
Bernhard-Weiß-Straße 6  
10178 Berlin

[www.berlin.de/sen/bwf](http://www.berlin.de/sen/bwf)

### **Redaktion**

Tom Stryck  
Andreas Stephan  
Sabine Reich  
Aleksandra Zagajewski  
Susann Stavenow

### **Druck**

Druckerei Hermann Schlesener KG

### **Auflage**

1 200, September 2012

### **V.i.S.d.P.**

Tom Stryck  
Abteilung VI - Unterrichtsfächer, Qualitätssicherung, Lehrerbildung

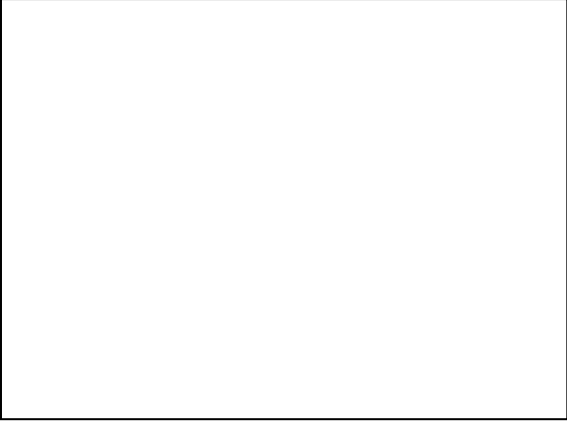
Diese Empfehlung der Expertenkommission ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit des Landes Berlin.

Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Werbung für politische Parteien verwendet werden.

# **Ausbildung von Lehrkräften in Berlin**

Empfehlungen der Expertenkommission  
Lehrerbildung





Die Lehrerbildung hat die zentrale Aufgabe, alle pädagogischen Fähigkeiten und erforderlichen fachwissenschaftlichen Grundlagen zu vermitteln. Die Ausbildung muss die Lehrkräfte befähigen, die Unterrichtsziele der Berliner Schule umzusetzen, Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen und sachbezogenen Denken zu befähigen und in ihren fachlichen Kompetenzen für die Zukunft fit zu machen.

In den letzten Jahren haben wir durch die Umsetzung der zweigliedrigen Schulstrukturreform auch die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen gestellt: Binnendifferenzierter Unterricht, Heterogenität der Schülerschaft, Ganztagschulbetrieb und zukünftig auch die Inklusion — all das sind Punkte, die eine Antwort erfordern und ihren Niederschlag in einem neuen Lehrerbildungsgesetz finden müssen.

Mein Wunsch ist es, durch einen stärkeren Praxisbezug bereits im Studium berufsbezogener auszubilden und durch neue Studienmodelle die Attraktivität der Ausbildung zu steigern. So können wir langfristig den Kreis derjenigen, die Lehrerinnen und Lehrer werden wollen, vergrößern.

Vor diesem Hintergrund habe ich unter Leitung von Prof. Jürgen Baumert eine Kommission aus Bildungsexperten beauftragt, eine Expertise zur Reform der Lehrerbildung in Berlin zu erstellen. Die Ergebnisse der Kommissionsarbeit stelle ich mit dieser Broschüre der Öffentlichkeit vor; gleichzeitig danke ich allen Mitgliedern der Kommission für ihre fachkompetente und zügige Arbeit.

Die nun vorliegenden Empfehlungen wird die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in die Beratung eines neuen Lehrerbildungsgesetzes einfließen lassen.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre und freue mich auf eine konstruktive Diskussion über die vorliegenden Ergebnisse der Kommission.

Sandra Scheeres



Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin



## Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Auftrag, politische Vorgaben, Arbeitsweise, Mitglieder der Kommission</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Das Berliner Schulsystem / Entwicklungsperspektiven</b> .....	<b>14</b>
2.1 Allgemeinbildende Schulen .....	14
2.1.1 Grundschule.....	14
2.1.2 Schulstrukturreform 2010.....	14
2.1.3 Integrierte Sekundarschule (ISS).....	14
2.1.4 Gymnasium .....	15
2.1.5 Förderzentren .....	15
2.2 Berufliche Schulen .....	16
2.3 Anforderungen an die Lehrerbildung.....	16
<b>3. Lehrerbildung in Berlin: Struktur, Standorte, Entwicklungen</b> .....	<b>17</b>
3.1 Erste Phase der Lehrerbildung.....	17
3.2 Zweite Phase der Lehrerbildung.....	19
<b>4. Lehrkräfteversorgung</b> .....	<b>21</b>
4.1 Entwicklungsperspektiven und Grenzen der Steuerbarkeit.....	21
4.2 Ausbildungsbedarf von Lehrkräften mit Schwerpunkt Sonderpädagogik .....	23
4.3 Berufliche Schulen .....	24
<b>5. Strukturfragen der Lehrerbildung</b> .....	<b>27</b>
5.1 Polyvalenz und Professionalität .....	27
5.2 Lehrämter und Kompetenzprofile.....	29
5.2.1 Lehramt an Grundschulen.....	30
5.2.2 Lehramt an ISS und Gymnasien.....	32
5.3 Inklusion: Qualifikationsstruktur des Lehrkörpers und Schulentwicklung.....	34
<b>6. Ausbildungsprogramme</b> .....	<b>38</b>
6.1 Lehramt an Grundschulen .....	38
6.2 Lehramt an ISS und Gymnasium.....	42
6.3 Lehramt an beruflichen Schulen .....	43
6.4 Sonderpädagogik.....	46
6.5 Einrichtung von Masterstudiengängen in Aufbauform für Mangelfächer .....	48
6.6 Praxissemester.....	49
<b>7. Organisationsfragen: Institutionelle Verankerung der Lehrerbildung</b> .....	<b>53</b>
<b>8. Qualitätssicherung</b> .....	<b>57</b>
8.1 Hochschulintern .....	57
8.2 Hochschulübergreifend .....	58
<b>9. Ausblick</b> .....	<b>60</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>62</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>63</b>





# Zusammenfassung

## Auftrag und Arbeitsweise

Die Expertenkommission Lehrerbildung hat sich - ausgehend von einer Bestandsaufnahme des Berliner Schulsystems und der aktuellen Situation der Lehrerversorgung und der Lehrerbildung - vorrangig mit den Konsequenzen der Schulstrukturreform, der sich in Vorbereitung befindlichen inklusiven Schule und der Lehrkräfteentwicklung für die Lehrerbildung beschäftigt. Von Anfang an waren Vertreterinnen und Vertreter der lehrerausbildenden Universitäten und der zweiten Phase als ständige Gäste in diesen Prozess eingebunden. Neben Expertinnen und Experten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft wurden die Präsidenten der Universitäten in die Kommission eingeladen, um über den Stand der Entwicklung der Lehrerbildung an ihrer Universität zu berichten und Vorschläge zu machen.

Die Expertenkommission Lehrerbildung legt ihrem Auftrag entsprechend Vorschläge für eine Reform der Lehrerbildung vor, die am Ende der Erprobungsphase von lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen auf dem Vorhandenen aufbauen und den verstärkt entstehenden Bedarfen Rechnung tragen. Auf dieser Grundlage nimmt sie zu Strukturfragen, Fragen der Prozesssteuerung und der Qualitätssicherung Stellung. Die Vorschläge reagieren auf Veränderungen in Struktur und inhaltlichen Herausforderungen der Berliner Schule und zeigen dabei einen innovativen Weg für die Zukunft der Lehrerbildung auf.

### 1. So viel Polyvalenz wie möglich bei zu sichernder Professionalität

Die Kombination eines rein fachwissenschaftlich ausgerichteten Zwei-Fach-Bachelor-Studiums mit einem professionsbezogenen Masterstudiengang ist nach dem Quedlinburger Beschluss nicht mehr möglich. Auch die Polyvalenz im Sinne der Kombinierbarkeit unterschiedlicher Masterprogramme mit auf Lehrämter vorbereitenden Bachelorprogrammen ist eingeschränkt. Dafür ist nicht nur die frühe Professionalisierung, sondern vor allem das Zwei-Fächer-Prinzip als strukturelle Vorgabe der Lehrerbildung verantwortlich. Unter der Perspektive des gegenwärtigen Diskussionsstandes folgt die Kommission dem Prinzip: So viel Polyvalenz wie möglich bei zu sichernder Professionalität des Studiengangs.

### 2. Lehrämter orientiert an der Schulstruktur

Es besteht ein grundsätzlicher Konsens, dass die Lehramtsausbildung differenziert nach Lehrämtern, die sich an der Schulstruktur orientieren, erfolgen soll. Dem liegt die gut begründete Annahme zugrunde, dass sich die Tätigkeiten von Lehrpersonen in Abhängigkeit von Schulstufe und Bildungsgang systematisch unterscheiden und sich dementsprechend unterschiedliche Kompetenzprofile beschreiben lassen. Für alle Lehrämter ist der Bereich Sprachbildung/DAZ bzw. sprachliche Grundlagen des Lernens verpflichtend.

Die Kommission empfiehlt die Einrichtung folgender Lehrämter:

#### *Lehramt an Grundschulen*

Für die sechsjährige Grundschule, die mittlerweile flächendeckend als Ganztagschule geführt wird, ergeben sich besondere Fachlichkeitsansprüche an die Lehrkräfte, die in den

unteren Jahrgangsstufen vornehmlich als Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer unterrichten, aber spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe differenzierten Fachunterricht zu erteilen haben.

#### *Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien*

Mit der Strukturreform des Sekundarschulwesens hat das Land Berlin ein Zwei-Säulen-Modell realisiert, in dem zwei zeitlich unterschiedlich getaktete und curricular unterschiedlich akzentuierte, aber gleichwertige Bildungsgänge zu allen Abschlüssen, einschließlich der Hochschulreife führen.

#### *Lehramt an beruflichen Schulen*

Mit den Oberstufenzentren (OSZ) hat das Land Berlin auf breite Fachgebiete bezogene Kompetenzzentren aufgebaut, die das gesamte Spektrum beruflicher Bildung anbieten. Der Lehrkörper hat eine akademische Ausbildung zu absolvieren, die der einer Gymnasiallehrerin/eines Gymnasiallehrers entspricht.

### 3. Verstärkte Fachlichkeit im Lehramt an Grundschulen

Am auffälligsten sind die strukturellen Unterschiede in den Tätigkeitsanforderungen zwischen Grundschule einerseits und Sekundarschule andererseits. Nach Ansicht der Kommission lässt sich eine derartig ausbalancierte und auf das spezifische Tätigkeitsfeld der Grundschule zugeschnittene akademische Ausbildung nicht mit einem fachlich akzentuierten Studiengang für die Sekundarstufe verbinden. Deshalb ist die Kommission von der Richtigkeit der politischen Entscheidung, ein eigenes Grundschullehramt einzurichten, überzeugt.

Aufgrund der zentralen Bedeutung der sprachlichen und mathematischen Grundbildung von Kindern im Grundschulalter für den weiteren Bildungsweg, schlägt die Kommission vor, für alle Studierenden des Grundschullehramtes die Studienfelder „sprachliche Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Lernbereich Deutsch)“ sowie „mathematische Grundbildung (Lernbereich Mathematik)“ verbindlich zu machen.

### 4. Berufliche Bildung - Studiengänge durchlässiger machen

Die Ausbildungsprogramme im beruflichen Bereich sollen den Ansprüchen der Bologna-Reform genügen, die spezifischen Qualifikationsbedarfe des beruflichen Bildungssystems abdecken, attraktiv und gut studierbar sein und vorhandene Ressourcen der betroffenen Hochschulen effektiv nutzen. Die Kommission schlägt die Einrichtung von zwei Studiengängen vor. Im ersten Fall handelt es sich um einen konsekutiv angelegten, grundständigen Studiengang, in dem bereits in der Bachelorphase Kompetenzprofile aufgebaut werden, die zwei Lehrfächer, die Bildungswissenschaften und praktische Erfahrungsbereiche in beruflichen Schulen und betrieblichen Handlungsfeldern einschließen und in einem Masterstudiengang fortgeführt werden. Im zweiten Fall handelt es sich um einen „Aufbaumaster“, der generell für Fächer mit einem notorischen Mangel an Lehrkräften eine Option sein könnte und für die Schaffung wünschenswerter Kompetenzprofile generell erwägenswert ist. Die Kommission regt an, solche Aufbaustudiengänge an den Berliner Hochschulen zu entwickeln. Bei affinen Fächerkombinationen können Vorleistungen fallspezifisch angerechnet werden. Anerkennungen im Zweitfach können auf der Basis individueller Anerkennungen erfolgen, der Umfang ist stark abhängig von den vorausgegangenen Studien und dem gewählten Studienprofil. Umfangreichere Anerkennungen sind

in aller Regel bei der Wahl hochaffiner Zweitfächer und bei vorausgegangenen Diplom- oder Masterstudiengängen möglich.

#### 5. Inklusion - Auftrag für alle Lehrkräfte

Die Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen als Teilbereich einer inklusiven Pädagogik hat Auswirkungen auf die Tätigkeit und die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Sie werden verstärkt an allgemeinbildenden Schulen im Bereich der Grundschule, der Sekundarstufe I und auch der Sekundarstufe II eingesetzt werden. Daraus ergeben sich folgende Empfehlungen der Kommission: Ein eigenständiger Studiengang „Lehramt Sonderpädagogik“ wird ersetzt durch die Einrichtung eines Studienschwerpunktes „Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften“ in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen, Lehramt an ISS und Gymnasien sowie Lehramt an beruflichen Schulen. Die Kommission empfiehlt außerdem, dass für alle Lehrämter in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken eine sonderpädagogische Grundqualifikation im Umfang von 12-15 LP aufgenommen wird.

#### 6. Praxissemester - Stärkung der Professionalität

Im Mittelpunkt des Praxissemesters, das im Masterstudium angeboten werden soll, steht die Schule als Lernort. Das professionsbezogene Lernen an der Schule verfolgt eine doppelte Zielrichtung. Zum einen erwerben Studierende notwendige professionelle Kompetenzen, um nach Abschluss des Studiums den Vorbereitungsdienst aufnehmen zu können. Sie bilden zugleich eine Grundlage für den selbstständigen Unterricht. Zum anderen verknüpfen Studierende relevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen mit berufspraktischen Erfahrungen und führen dazu im Sinne eines forschenden Lernens theoriegeleitete Erkundungen sowie Studien-, Unterrichts- und kleine Forschungsprojekte durch. Für das Praxissemester muss ein Ausbildungsmodell konzipiert werden, das dieser doppelten Zielrichtung des Praxissemesters gerecht wird. Dabei sollen Unterrichts- und Schulerfahrungen mit einer theoriegeleiteten Einführung in professionelle Alltagspraxis, mit zur Selbstreflexion anleitenden Ausbildungselementen, mit Beratung und Rückmeldung zum Unterricht sowie mit begleitenden fachdidaktischen und forschungsmethodischen Fragestellungen so verknüpft werden, dass ein zirkulärer Prozess von Praxis - Theorie - Reflexion initiiert wird, der einen sukzessiven Kompetenzerwerb und -aufbau ermöglicht.

#### 7. Schools of Education an allen Universitäten

Lehrerbildung bedarf nicht nur einer inhaltlichen Neuorientierung, sondern aufgrund ihrer quer zu den Fächern und Fakultäten liegenden sowie auf mehrere Institutionen verteilten Aufgabenbereiche auch einer institutionellen Neustrukturierung. Die Kommission hält die Einrichtung von quer zu den Fächern und Fakultäten liegenden Schools of Education - oder anders genannten Einrichtungen - mit festgelegten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten sowie entsprechender ausgestatteter Ressourcenausstattung für erforderlich. Die Wirksamkeit einer School of Education als Reformelement hängt wesentlich von der Nähe zu den Akteuren der Lehrerbildung ab. Damit verbietet sich die Einrichtung einer einzigen School of Education für alle Berliner Universitäten.

#### 8. Qualitätssicherung - hochschulintern und -extern

Als Beitrag zum Qualitätsmanagement der jeweiligen Universität sollten im Zusammenwirken von School of Education, Hochschulleitung und Fakultäten Qualitätsziele, Indikatoren, Instrumente sowie ein Monitoring- und Feedbackverfahren zur Qualitätssicherung im Bereich der Lehrerbildung erarbeitet werden, die sowohl dem Profil der Hochschule als auch den Anforderungen moderner Qualitätsmanagementsysteme (QMS) entsprechen. Zusätzlich empfiehlt die Kommission, hochschulübergreifend Steuerungs- und Koordinierungsgremien zu bilden.

# **1. Auftrag, politische Vorgaben, Arbeitsweise, Mitglieder der Kommission**

Nach den Wahlen zum Abgeordnetenhaus von Berlin 2011 und der folgenden Regierungsbildung wurde in der Koalitionsvereinbarung von SPD und CDU für die Legislaturperiode 2011 - 2016 festgelegt, dass die Lehrerbildung in der aktuellen Legislatur reformiert wird, „um den gestiegenen Ansprüchen an Lehrerinnen und Lehrer gerecht zu werden. Zur Erarbeitung eines Vorschlages werden wir eine Kommission unter Einbeziehung von externem Sachverstand einrichten, die gemeinsam mit den Universitäten auch die Einrichtung einer School of Education prüfen soll. Das Masterstudium beträgt für alle Lehrämter vier Semester. Der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter soll 18 Monate betragen. Eine Durchlässigkeit zu anderen Studiengängen ist anzustreben. Zukünftig sollen auch die didaktischen Fähigkeiten im Umgang mit Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache sowie die diagnostische Kompetenz verbessert werden.“ (Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU, 2011, S. 53)

Zur Realisierung dieses Vorhabens hat die Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Sandra Scheeres, zu Beginn des Jahres 2012 eine Expertenkommission Lehrerbildung unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, und mit weiteren acht überregional tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern berufen. Die Expertenkommission Lehrerbildung hat unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Freien Universität Berlin, der Humboldt-Universität zu Berlin, der Technischen Universität Berlin und der Universität der Künste Berlin sowie den Abteilungsleitungen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und einer Vertreterin des Vorbereitungsdienstes als ständige Gäste getagt. Mit der operativen Durchführung des Verfahrens wurde das Referat Lehrerbildung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft beauftragt.

## **Der Kommission gehörten folgende Personen an:**

Prof. Dr. Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin

Prof. Dr. Andreas Hartinger, Universität Augsburg

Prof. Dr. Doris Lemmermöhle, Universität Göttingen

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Universität Stuttgart

Prof. Dr. Manfred Prenzel, Technische Universität München

Prof. Dr. Uta Quasthoff, Universität Dortmund

Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens, Universität Paderborn

Prof. Dr. Rolf Werning, Universität Hannover

Prof. Dr. Esther Winther, Universität Paderborn

### **Als ständige Gäste nahmen an den Kommissionssitzungen teil:**

Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Stefan Kipf, Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Kirsten Lehmkuhl, Technische Universität Berlin

Prof. Dr. Gundel Mattenklott, Universität der Künste Berlin

Ltd. Oberschulrat Ludger Pieper, Abteilungsleiter I

Ltd. Oberschulrat Siegfried Arnz, Abteilungsleiter II (komm.)

Ltd. Oberschulrat Tom Stryck, Abteilungsleiter VI

Regierungsdirektor Volker Haupt, i. V. der Abteilungsleiterin IV

Rektorin Ulrike Handke, Leiterin des 5. Schulpraktischen Seminars Reinickendorf (L)

Ltd. Oberschulrat Andreas Stephan, Referat Lehrerbildung

### **Operative Durchführung:**

Sabine Reich, Grundsatzreferentin für die erste Phase der Lehrerbildung, Referat Lehrerbildung

Nicole Zywitzki, Geschäftsstelle des Referates Lehrerbildung

Aleksandra Zagajewski, Referentin für Lehrerbildung, Abteilung Hochschulen

Susann Stavenow, Praktikantin im Referat Lehrerbildung

Ausgangspunkt der Arbeit der Kommission waren die Koalitionsvereinbarung, die verbindlichen Vorgaben der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zur Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen und die politischen Orientierungsentscheidungen der Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Daraus ergaben sich folgende Eckpunkte für die Kommissionsarbeit:

- (1) Entsprechend der Koalitionsvereinbarung werden alle Lehramtsstudiengänge im Land Berlin eine konsekutive Struktur und mit einer sechssemestrigen Bachelor- und einer viersemestrigen Masterphase die gleiche Länge haben.
- (2) Das Land Berlin beabsichtigt, ein eigenes Grundschullehramt für den Unterricht in den Klassenstufen eins bis sechs der Berliner Grundschule einzurichten.
- (3) Es ist beabsichtigt, ein Praxissemester einzuführen, das von der Hochschule verantwortet wird, aber ein Bindeglied zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase darstellt.
- (4) Der Vorbereitungsdienst wird für alle Lehrämter einheitlich auf 18 Monate festgelegt.
- (5) Das Land Berlin hat ein hohes Interesse an einer funktionsfähigen Qualitätssicherung für die Lehramtsstudiengänge innerhalb der Hochschulen und an der Sicherung der Studierbarkeit über die Standorte hinweg. Deshalb soll die Einrichtung einer *School of Education* geprüft werden.
- (6) Das Land betont sein Interesse an der Sicherung der Lehrerversorgung auch in den sogenannten Mangelfächern.

Darüber hinaus hat die Kommission die Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft für zwei Bereiche um zusätzliche politische Klärung gebeten. Dies betraf die Entwicklung der Inklusivität des Berliner Schulsystems und die Architektur der Integrierten Sekundarschule (ISS) am Übergang von der Mittel- zur Oberstufe. Daraus ergaben sich die folgenden, zusätzlichen Prämissen der Kommissionsarbeit:

- (7) Es ist der politische Wille der Senatorin, das Berliner Schulwesen zu einem inklusiven System weiterzuentwickeln. Darüber hinaus könnten zurzeit keine weiteren Festlegungen hinsichtlich der Zeittaktung und möglicher Organisationsformen getroffen werden. Die Kommission hat aus dieser Absichtserklärung als Prämisse der eigenen Arbeit abgeleitet, dass es in Berlin langfristig keine organisatorischen Doppelstrukturen geben werde. Die Festlegung auf Inklusivität hat direkte und weitreichende Folgen für die Lehrerbildung.
- (8) Für den zweiten Bereich ergibt sich nach den Planungen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft folgende Perspektive: Mit der Umstellung des Sekundarschulsystems verfügt das Land Berlin über eine Zwei-Säulen-Struktur, mit der zwei parallele Bildungsgänge zu allen Abschlüssen und nach sechs bzw. sieben Schuljahren auch zur Hochschulreife führen. Sofern die Integrierten Sekundarschulen (ISS) über keine eigenen gymnasialen Oberstufen verfügen, sind verbindliche Kooperationen mit Oberstufenzentren (OSZ) vorgesehen, die auch eine personelle Zusammenarbeit der Standorte erlauben.

Die Kommission hat insgesamt acht Mal getagt, wobei an den ersten fünf Sitzungen die ständigen Gäste teilgenommen und sich aktiv an der Diskussion beteiligt haben. Die letzten drei Sitzungen dienten der internen Abstimmung sowie der Vorbereitung des Abschlussberichtes.

Die Kommission hat in ihrer vierten Sitzung am 23.03.2012 die lehrerbildenden Hochschulen des Landes angehört. Die Präsidenten der vier Berliner Universitäten waren eingeladen, ihre Konzepte zur Lehrerbildung vorzustellen. Die Kommission dankt dem Vizepräsidenten der Freien Universität Berlin, Herrn Prof. Dr. Bongardt, dem Präsidenten der Humboldt-Universität zu Berlin, Herrn Prof. Dr. Olbertz, sowie deren Vizepräsidenten Herrn Prof. Dr. Kämper-van den Boogaart, der Vizepräsidentin der Technischen Universität Berlin, Frau Dr. Wendorf, und der Vizepräsidentin der Universität der Künste Berlin, Frau Prof. Dr. Mattenklott, für ihre Berichte. Die Kommission hat ferner von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, Expertinnen und Experten der Berliner Hochschulen bei einzelnen Fragen um Rat zu bitten. Dies waren für die Rehabilitationswissenschaften Frau Prof. Dr. Moser und Herr Prof. Dr. Ahrbeck (Humboldt-Universität zu Berlin), für die beruflichen Fachrichtungen Herr Prof. Dr. van Buer (Humboldt-Universität zu Berlin) und Herr Prof. Dr. Schütte (Technische Universität Berlin) sowie für die Grundschulpädagogik (Lernbereich Mathematik) Frau Prof. Dr. Grassmann (Humboldt-Universität zu Berlin). Auch ihnen sei ausdrücklich gedankt.

Die Expertenkommission bedankt sich ferner bei den ständigen Gästen und den eingeladenen Vertreterinnen und Vertretern der Arbeitsebene der Senatsverwaltung für die konstruktive Beratung und Diskussion.

## **2. Das Berliner Schulsystem / Entwicklungsperspektiven**

### **2.1 Allgemeinbildende Schulen <sup>1</sup>**

Es ist der Anspruch des Berliner Schulsystems, jede Schülerin/jeden Schüler zum bestmöglichen Abschluss zu führen. Damit verbindet sich die politische Zielsetzung, die Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss zu senken und zugleich die Zahl derjenigen mit höherwertigen Abschlüssen ohne Qualitätsminderung zu steigern.

#### 2.1.1 Grundschule

Eine Besonderheit des Berliner Schulsystems ist die sechsjährige Grundschule, die flächendeckend im Ganztagsbetrieb geführt wird. Um den Entwicklungsunterschieden der Kinder bzw. ihrem unterschiedlichen Lerntempo in den ersten beiden Klassenstufen Rechnung zu tragen, gibt es seit dem Schuljahr 2007/2008 das Angebot einer flexiblen Schulanfangsphase mit jahrgangübergreifendem Lernen (JÜL), die je nach individuellem Bedarf eines Kindes in ein bis drei Jahren durchlaufen werden kann. Ein Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule erfolgt nach der sechsten Klasse. Jedes Kind erhält durch die Grundschullehrkräfte eine Förderprognose für die Schulwahl. Die Entscheidung über die Wahl der Schulform liegt bei den Eltern.

#### 2.1.2 Schulstrukturreform 2010

Das Land Berlin hat sich mit der Schulreform im Jahr 2010 dafür entschieden, das viergliedrige Schulsystem im Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium) durch ein zweigliedriges Schulsystem im Anschluss an die sechsjährige Grundschule zu ersetzen. Die Haupt- und Realschulen wie auch die Gesamtschulen sind in Integrierte Sekundarschulen (ISS) umgewandelt bzw. zusammengelegt worden. Mit der ISS und dem Gymnasium stehen nun zwei Schularten zur Verfügung, die unterschiedlich ausgerichtet, aber in ihren Abschlüssen gleichwertig sind. Erreichbare Abschlüsse sind der erste allgemeinbildende Abschluss der Berufsbildungsreife, die Erweiterte Berufsbildungsreife, der Mittlere Schulabschluss sowie die Fachhochschul- und allgemeine Hochschulreife (Hochschulzugangsberechtigung). Hochschulzugangsberechtigungen können sowohl am Gymnasium als auch an der ISS bzw. dem kooperierenden Oberstufenzentrum (Berufliches Gymnasium) erworben werden. Unterschiedlich ist dabei die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur. Beim Besuch einer ISS wird das Abitur nach insgesamt 13 Schuljahren, beim Besuch eines Gymnasiums nach 12 Schuljahren abgelegt.

#### 2.1.3 Integrierte Sekundarschule (ISS)

Mit der Umstellung des Sekundarschulsystems verfügt das Land Berlin über eine Zwei-Säulen-Struktur, mit der zwei parallele Bildungsgänge zu allen Abschlüssen und nach sechs bzw. sieben Schuljahren auch zur Hochschulreife führen. Die Integrierte Sekundarschule (ISS) wird flächendeckend im Ganztagsbetrieb geführt. Die Stundentafel sieht für den Unterricht 31 bis

---

<sup>1</sup> Ein Schaubild über das Berliner Schulsystem findet sich im hinteren Umschlagdeckel.



32 Wochenstunden vor. Die Zumessungsfrequenz ist mit 25 Schülerinnen und Schülern günstiger als im Gymnasium (29 Schülerinnen und Schüler). Klassenwiederholungen entfallen.

Die wichtigste curriculare und didaktische Neuerung ist die Einführung des Dualen Lernens als einem Leitgedanken des Sekundarschulcurriculums. Nach der Konzeption heißt dies:

- Anwendungsorientierung als didaktisches Prinzip des Unterrichts in allen Fächern mit dem Ziel, die schulischen Lernmodalitäten auch im Unterricht zu erweitern,
- curriculare Verankerung der Themen Berufsorientierung, Wirtschaft, Arbeit und Beruf sowie Technik in einem eigenen obligatorischen Unterrichtsfach „Wirtschaft, Arbeit und Technik“ (WAT), das die bisherige Arbeitslehre weiterentwickeln soll,
- Duales Lernen als ergänzendes Lernen im Betrieb durch Betriebserkundungen und Betriebspraktika bzw. durch unternehmensförmige Angebote mit „Ernstcharakter“ im Ganztagsbetrieb und
- Duales Lernen als Lernen im Betrieb und anderen Praxislernorten, das einen Teil des curricularen Pflichtprogramms für Schülerinnen und Schüler, deren Abschluss gefährdet ist, bis zu drei Tage in der Woche ersetzen kann.

#### 2.1.4 Gymnasium

Das Gymnasium führt in Berlin in sechs Schuljahren zur allgemeinen Hochschulreife. Seit 2006 gelten neue Rahmenlehrpläne, die kompetenzorientiert sind und in denen die Stoffverteilung an die verkürzte Schulzeit (G8) angepasst wurde. Mit 33 bis 34 Unterrichtsstunden verbringen die Schülerinnen und Schüler am Gymnasium jede Woche zwei Stunden mehr im Pflichtunterricht als an einer ISS. Mindestens ein Gymnasium pro Bezirk wird zur Ganztagschule. Im Gymnasium besteht eine einjährige Probezeit, in der die Eignung der Schülerin oder des Schülers für diese Schulart festgestellt wird. Bereits ab der 11. Klasse (ein Jahr früher als an der ISS) setzt das Kurssystem ein, in dem jede Schülerin und jeder Schüler zwei Leistungskurse wählen muss. Die Abiturprüfung wird am Ende der 12. Klasse abgelegt.

#### 2.1.5 Förderzentren

Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogische Förderung benötigen, werden in Berlin entweder in einem Förderzentrum oder aber im gemeinsamen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung unterrichtet. Der Unterricht in Förderzentren findet in kleinen Klassen mit je nach Förderschwerpunkt sechs bis dreizehn Schülerinnen und Schülern statt. Ziel ist es, durch die besondere Förderung Beeinträchtigungen oder Behinderungen zu mildern oder zu beseitigen. Das Wahlrecht über die Art der Beschulung liegt bei den Eltern.

In Berlin wurden im Schuljahr 2010/2011 8.828 (45 %) von insgesamt 19.541 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult.

## **2.2 Berufliche Schulen**

In den Oberstufenzentren (OSZ) sind verschiedene Bildungsgänge ab der 11. Klasse zusammengefasst. Heute gibt es in Berlin 35 Oberstufenzentren, 12 öffentliche und mehr als 65 private berufliche Schulen. Sie begleiten nicht nur die duale Erstausbildung in einem der über 300 Ausbildungsberufe, sondern bieten auch vollzeitschulische Berufsausbildungen an. Darüber hinaus eröffnen sie die Möglichkeit zur Nachqualifikation und zum nachträglichen Erwerb höherer allgemeinbildender Abschlüsse. Die (berufsprofilerte) gymnasiale Oberstufe in den OSZ führt in drei Schuljahren zur allgemeinen Hochschulreife. Die Oberstufenzentren sind auch Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung.

## **2.3 Anforderungen an die Lehrerbildung**

Aus den im vorangehenden Abschnitt beschriebenen Besonderheiten der Berliner Schulstruktur und ihrer jüngsten Reform, den politischen Festlegungen der Koalitionsvereinbarung der Regierungsparteien und den politischen Richtlinien der Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft ergeben sich zusammengefasst folgende spezifische Anforderungen an die verschiedenen Lehrämter:

- Verstärkte Fachlichkeit und Stärkung der sonderpädagogischen Kompetenzen im Grundschullehramt auf Grund der sechsjährigen Grundschule und der Konzeption einer inklusiven Schule,
- hohe fachwissenschaftliche Anforderungen an das Lehramt für die ISS und Gymnasien, damit der Unterricht bis zum Abitur auf hohem Niveau erfolgen kann,
- Stärkung der sonderpädagogischen und psychologischen wie auch der fachdidaktischen Kompetenzen in der Ausbildung für das Lehramt an ISS und Gymnasien im Hinblick auf ausgeprägte Heterogenität im Sekundarbereich,
- Ausbildung für die inklusive Beschulung für alle Lehrämter sowie
- Ausbildung von Spezialistinnen und Spezialisten für Sonderpädagogik in allen Lehrämtern.

### 3. Lehrerbildung in Berlin: Struktur, Standorte, Entwicklungen

#### 3.1 Erste Phase der Lehrerbildung

Ein Studium lehramtsbezogener Studiengänge ist in Berlin zurzeit an der Freien Universität Berlin (FU), der Humboldt-Universität zu Berlin (HU), der Technischen Universität Berlin (TU) und der Universität der Künste Berlin (UdK) möglich. Die Fächer Musik und Bildende Kunst können ausschließlich an der Universität der Künste studiert werden. Die Zulassung ist an das Bestehen einer künstlerischen Aufnahmeprüfung gebunden. Die Technische Universität ist für Bachelor- und Masterstudiengänge in Bautechnik/Bauingenieurtechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik, Ernährung/Lebensmittelwissenschaft sowie Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung - also den gesamten gewerblichen Bereich - und Arbeitslehre bzw. Wirtschaft, Arbeit und Technik (WAT) zuständig. Die kaufmännischen Fächer in der Berufsbildung wie Wirtschaftswissenschaften, betriebliches Rechnungswesen und Wirtschaftspädagogik können an der Humboldt-Universität studiert werden. Sport und Sonderpädagogik sind Studienfächer, die nur an der Humboldt-Universität angeboten werden. Weitere allgemeinbildende Fächer können an den anderen Universitäten studiert werden.

Tabelle 1: Studienfächer mit Lehramtsbezug in Berlin

Arbeitslehre	TU
Bautechnik/Bauingenieurtechnik	TU
Betriebliches Rechnungswesen	HU
Bildende Kunst	UdK
Biologie	FU, HU
Chemie	FU, HU
Deutsch, Deutsche Philologie	FU, HU
Elektrotechnik	TU
Englisch, Englische Philologie	FU, HU
Ernährung/Lebensmittelwissenschaft	TU
Ethik	FU
Evangelische Theologie	HU
Französisch, Französische Philologie	FU, HU
Geographie (Erdkunde)	HU
Geschichte	FU, HU
Griechisch, Griechische Philologie	FU, HU
Grundschulpädagogik (darin die Lernbereiche Deutsch, Mathematik sowie Sachunterricht oder musisch-ästhetische Erziehung)	FU, HU
Informatik	FU, HU
Integrierte Naturwissenschaften	FU
Italienisch, Italienische Philologie	FU, HU
Katholische Theologie	FU
Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung	HU, TU
Latein, Lateinische Philologie	FU, HU

Mathematik	FU, HU
Metalltechnik	TU
Musik	UdK
Philosophie/Ethik	HU
Physik	FU, HU
Rehabilitationswissenschaften/Sonderpädagogik	HU
Russisch	HU
Sozialkunde (Politikwissenschaft)	FU
Spanisch, Spanische Philologie mit Lateinamerikanistik	FU, HU
Sportwissenschaft	HU
Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften	HU

FU= Freie Universität Berlin, HU= Humboldt-Universität zu Berlin, TU= Technische Universität Berlin, UdK= Universität der Künste Berlin (entnommen aus dem Internetauftritt der FU Berlin: [www.fu-berlin.de/studium](http://www.fu-berlin.de/studium))

Der Anteil der Lehramtsstudierenden an der Gesamtzahl der Studierenden variiert von Universität zu Universität. Die Humboldt-Universität und die Universität der Künste liegen mit 13,6 % bzw. 13,2 % dicht beieinander; an der Freien Universität beträgt der Anteil 9,2 % und an der Technischen Universität 2,9 %.

Tabelle 2: Studierende an Berliner Hochschulen nach Hochschulen

WS 2011/2012	Studierende insg.	BA und MA (Lehramt)	%	Staats- examen (LA)	%
FU	33.286	2.953	8,9	119	0,35
TU	29.711	707	2,4	122	0,4
HU	29.176	3.713	12,7	243	0,8
UdK	3.440	438	12,7	16	0,5

Quelle: Amt für Statistik

Deutschland hat sich in der Bologna-Erklärung von 1999 gemeinsam mit 29 anderen europäischen Staaten verpflichtet, am Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes bis 2010 teilzunehmen. Wesentliche Teilziele des Bologna-Prozesses sind die Schaffung vergleichbarer und gestufter Studiengänge sowie die Einführung eines Leistungspunktesystems. Entsprechende Studiengänge in Bachelor- und Masterstrukturen sind in der Lehrerbildung gemäß des Beschlusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz: KMK) vom 01.03.2002 möglich; deren Abschlüsse werden bundesweit anerkannt, wenn sie vorgegebene Standards erfüllen. In Berlin wurden diese Vorgaben im 12. Lehrbildungsänderungsgesetz vom Dezember 2003 verankert, mit dem ab dem Wintersemester 2004/05 „modularisierte und mit Leistungspunkten nach dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) versehene, gestufte lehramtsbezogene Studiengänge, die mit den Studienabschlüssen

Bachelor und Master enden“, eingeführt wurden. Der Gesetzgeber hat für diese Studiengänge eine Erprobungsphase festgelegt, die nach einer Verlängerung am 30.09.2014 endet.

Im Bereich der Lehrerbildung ist die KMK der Neuorientierung gefolgt und hat am 16.12.2004 verbindliche Standards für die Lehrerbildung/Bildungswissenschaften beschlossen. Bildungswissenschaften sind dabei die „wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“. Die Standards der KMK für Lehrerbildung sind zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 von den Ländern übernommen worden und bilden damit auch in Berlin die Grundlage für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge und den Vorbereitungsdienst sowie die Evaluation der Lehrerbildung.

Inzwischen hat die KMK am 16.10.2008 auch „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ beschlossen. Damit ist auch für die Fächer und Fachdidaktiken ein gemeinsamer Rahmen gefunden worden, der u.a. als Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen und als Orientierung über die Kompetenzprofile der einzelnen Fächer im Studium dienen soll. Deren Umsetzung ist außerdem erforderlich für die länderübergreifende Anerkennung der Abschlüsse.

Zurzeit befindet sich das Berliner Lehrerbildungssystem in einer Umbruchphase, in der Studierende nach altem und neuem Recht gleichzeitig das Studium durchlaufen. Dies macht es schwierig, die Entwicklung der Besetzung einzelner Lehramtsstudiengänge im Zeitverlauf zu betrachten. Nach den Beobachtungen der Hochschulen geht die Nachfrage nach sogenannten L2-Studiengängen (Lehrer mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern) deutlich zugunsten gymnasialer Studiengänge (L4-Studiengänge), die mehr Laufbahnoptionen eröffnen, zurück.

### **3.2 Zweite Phase der Lehrerbildung**

Die Zweite Phase der Lehrerbildung findet in Berlin in Schulpraktischen Seminaren und in Schulen statt. Voraussetzung für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst ist ein Erstes Staatsexamen oder ein mit einem Ersten Staatsexamen gleichgesetzter Master of Education (M.Ed.). Die Gleichsetzung ist im Moment notwendig, weil sich die Bachelor- und Masterstudiengänge (BA/M.Ed.) noch in der Erprobung befinden. Sie soll mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz entfallen. Der Vorbereitungsdienst dauert zurzeit 24 Monate für diejenigen, die ein Erstes Staatsexamen oder einen Master of Education für die Lehramter der Studienratslaufbahn vorweisen. Er dauert zwölf Monate für die Lehramter des gehobenen Dienstes, sofern eine Bachelor-/Masterausbildung absolviert wurde. Gemäß der Koalitionsvereinbarung werden alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in Zukunft einen einheitlichen Vorbereitungsdienst von 18 Monaten absolvieren (Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU, 2011, S. 53). Derzeit werden 2.200 Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in 52 Schulpraktischen Seminaren ausgebildet - darunter fünf für den berufsbildenden Bereich und fünf für die Ausbildung für das Lehramt für Sonderpädagogik/an Sonderschulen.

Die Ausbildung erfolgt für die seit dem 01.02.2012 eingestellten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in einem modularisierten Verfahren. Grundlage sind zwei Module, das Modul „Unterrichten“ und das Modul „Erziehen und Innovieren“.

Im Vorbereitungsdienst erhalten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter Gelegenheit, selbstständig und praxisbezogen die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen bis zur Berufsfähigkeit zu erwerben. Den zentralen Lernort stellt dabei die Schule dar, an der die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter unterrichten. Hier werden sie individuell von Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern betreut, beraten und je nach Ausbildungsstand beurteilt. Am Lernort Seminar werden die Erfahrungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit reflektiert und theoretisch vertieft.

## 4. Lehrkräfteversorgung

### 4.1 Entwicklungsperspektiven und Grenzen der Steuerbarkeit

Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft verfügt über eine kontinuierlich fortgeschriebene, langfristige Lehrkräftebedarfsplanung, die nach Schularten und Fächern bzw. Fächergruppen differenziert ist. Tabelle 3 weist den geschätzten Einstellungsbedarf nach Schularten bis zum Schuljahr 2019/2020 aus. Vergleicht man diese Schätzungen des Ersatzbedarfs mit den längerfristigen Einstellungstrends - Tabelle 4 - unter Absehung von Sondertatbeständen, sind drei Bereiche zu erkennen, für die Einstellungsbedarfe voraussichtlich steigen werden und damit möglicherweise Versorgungsprobleme auftreten oder vergrößert werden. Dies betrifft die Grundschule, die beruflichen Schulen und das Lehramt für Sonderpädagogik. In Tabelle 3 sind die Ersatzbedarfe für sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte an Förderzentren ausgewiesen. Es sind noch nicht die Bedarfe berücksichtigt, die an allgemeinbildenden Schulen durch die inklusive Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entstehen. Diese werden erst bei einem differenzierteren Blick auf den Ersatzbedarf aufgeschlüsselt nach Fächergruppen sichtbar. Als Anhaltspunkt für die Größe des Zusatzbedarfs kann der Anteil inklusiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dienen, der zurzeit etwa 45 % beträgt. Eine differenzierte Bedarfsanalyse nach Fächern zeigt zusätzliche Versorgungsprobleme in den MINT-Fächern und dort insbesondere in den Fächern Mathematik und Physik, im Fachgebiet Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) und in den gewerblichen Fachbereichen der beruflichen Schulen.

Tabelle 3: Einstellungsbedarf nach Schularten bis 2019/2020\*

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2013-2019
Grundschule	618	667	645	627	529	441	358	3.885
Sonderpädagog. Förderzentrum	91	106	101	95	88	88	83	652
Integrierte Sekundarschule	238	241	137	320	386	329	365	2.016
Gymnasium	260	305	287	189	129	240	262	1.672
Berufliche Schulen	91	218	286	178	143	106	139	1.161
insgesamt	1.298	1.537	1.456	1.409	1.275	1.204	1.207	9.386

\* Es sind noch nicht die Bedarfe berücksichtigt, die an allgemeinbildenden Schulen durch die inklusive Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entstehen.

Tabelle 4: Einstellungen in den Schuldienst nach Schularten im Zeitverlauf

Schulart/Herkunft	Einstellungen / Jahr					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Grundschule	169	279	136	358	400	335
Sonderpäd. Förderzentrum	66	79	42	83	66	47
Hauptschule/Realschule/ Gesamtschule/ ab 2011 ISS	73	112	73	235	535	347
Gymnasium	99	145	88	266	468	149
Berufliche Schule	45	75	74	131	105	133

Bei der bisherigen Bedarfsplanung sind versorgungsrelevante Umstände, die durch die Strukturreform des Berliner Schulwesens entstehen, noch nicht berücksichtigt. Bei der konsequenten Umstellung des Schulsystems auf Inklusivität entsteht zusätzlicher Bedarf an sonderpädagogischem Personal, der im folgenden Abschnitt 4.2 genauer dargestellt wird. Die Situation ist - und dies ist nicht nur in Berlin der Fall - besonders problematisch, da mehr als die Hälfte des Unterrichts an Förderzentren bereits jetzt durch Lehrkräfte erteilt wird, die kein originäres sonderpädagogisches Lehramtsstudium absolviert haben.

Der zweite Problembereich ist die Lehrkräfteversorgung an beruflichen Schulen, die in Berlin - wie auch in anderen Bundesländern - besorgniserregende Engpässe aufweist. Dies könnte sich verstärken, wenn ein Kapazitätsausbau in berufsprofilierten gymnasialen Oberstufen, wie er infolge der Strukturreform erwartet wird, tatsächlich eintritt. Die Bedarfsentwicklung für diesen Bereich wird in Abschnitt 4.3 näher erläutert.

Der dritte Bereich betrifft das Fach *Wirtschaft-Arbeit-Technik* (WAT), das in Berlin als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler an ISS eine anspruchsvolle Weiterentwicklung der Arbeitslehre darstellt. Auch hier ist die Versorgung mit Fachlehrkräften bereits jetzt schwierig. Ein Drittel des Unterrichts wird in diesem Bereich fachfremd erteilt; davon betroffen sind rund 50 % der das Fach unterrichtenden Lehrkräfte. Im Hinblick auf die Versorgung mit in Berlin ausgebildeten sonderpädagogischen Lehrkräften, Lehrkräften an beruflichen Schulen im gewerblichen Bereich und Lehrkräften für das Fach WAT ist das Land Berlin von jeweils einer einzigen Hochschule, der Technischen Universität, abhängig.

Die Steuerungsmöglichkeiten der Lehrkräfteversorgung durch die Senatsverwaltung sind außerordentlich begrenzt. Das Instrument des Vorbereitungsdienstes eignet sich aus rechtlichen Gründen nur eingeschränkt für Steuerungsaufgaben, zumal auch Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in der zweiten Phase nicht einfach aufeinander zu beziehen sind. Nach § 11a des derzeit geltenden Lehrerbildungsgesetzes ist allen Bewerberinnen und Bewerbern, sofern sie die Zugangsvoraussetzungen erfüllen, die



Möglichkeit zu gewähren, den Vorbereitungsdienst zu absolvieren. Die Zulassung zum Vorbereitungsdienst kann beschränkt werden, wenn die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber größer ist als die Zahl der durch den Haushaltsplan festgelegten Ausbildungsstellen. Im Moment weist der Haushaltsplan 2.200 Plätze für den Vorbereitungsdienst aus. Neben der haushaltsmäßigen Ausbildungskapazität gibt es noch die fachliche Ausbildungskapazität, nach der die durch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zu erteilenden wöchentlichen Unterrichtsstunden je nach Schulform einen Anteil von 10 bis 20 % nicht überschreiten sollen. Die Ausbildungsplätze werden derzeit getrennt nach Lehrämtern vergeben. Kriterien für die Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern sind außergewöhnliche Härte, Leistung und Wartezeit. Versuche, Bedarfsfächer bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen stärker zu berücksichtigen, sind bislang an Entscheidungen des Oberverwaltungsgerichts gescheitert. Dies schränkt die Tauglichkeit des Vorbereitungsdienstes als Instrument der Versorgungssteuerung auch bei generell ausreichender Nachfrage empfindlich ein.

Betrachtet man das Bewerbungsgeschehen um Ausbildungsplätze im Vorbereitungsdienst in Berlin und vergleicht die Zahlen mit den tatsächlich erfolgten Einstellungen, ergibt sich zunächst ein für das Land befriedigendes Bild. Die Bewerbungszahlen der Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus Berlin und von außerhalb überschreiten die realisierten Einstellungen bei weitem. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass in den Bewerbungszahlen eine unbekannte Anzahl von Mehrfachbewerbungen und Scheinbewerbungen enthalten sind, so dass die tatsächlichen Auswahlmöglichkeiten des Landes sehr viel geringer sind. Eine Analyse der tatsächlich abgelehnten Bewerberinnen und Bewerber in den letzten drei Jahren zeigt, dass es Wartelisten praktisch nur noch für das Amt des Studienrats an allgemeinbildenden Schulen gibt. Für alle anderen Schulformen wurden alle Bewerberinnen und Bewerber, die ihre Bewerbung aufrechterhielten, auch tatsächlich eingestellt. Dies zeigt, dass auch mit einer Erhöhung der Ausbildungsplätze im Vorbereitungsdienst die anstehenden Versorgungsprobleme nicht gelöst werden können.

Für die Hochschulen ergibt sich aus dieser insgesamt unübersichtlichen Situation die Konsequenz, dass eine langfristig abgestimmte und realitätsnahe Kapazitätsplanung insbesondere in den Mangelfächern praktisch nicht möglich ist. Dies dürfte insbesondere für die Sonderpädagogik, die gewerblichen Fächer an beruflichen Schulen und den WAT-Bereich gravierende Folgen haben. Die Kommission schlägt deshalb vor, auf Arbeitsebene eine gemischte Kommission von Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft mit der Aufgabe einzurichten, die Voraussetzungen für eine besser abgestimmte Bedarfs- und Kapazitätsplanung zu klären.

## **4.2 Ausbildungsbedarf von Lehrkräften mit Schwerpunkt Sonderpädagogik**

Aus den Daten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft wird deutlich, dass es einen erheblichen Einstellungsbedarf für Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik gibt und geben wird. Derzeit beträgt er ca. 20 % aller einzustellenden Lehrkräfte. Der Bedarf an sonderpädagogischer Förderung an Grundschulen liegt 2011 bei 21.831 Wochenstunden. Davon können nur 5.491 Wochenstunden erteilt werden. Dies bedeutet, dass nur 25 % des Bedarfs gedeckt sind. An öffentlichen weiterführenden Schulen

werden von möglichen 6.407 Wochenstunden sonderpädagogische Förderung nur 1.747 (27 %) erteilt.

Tabelle 5: Ausstattung mit Fachlehrkräften im Fach „Sonderpädagogische Förderung“ 2011/2012

	Erteilter Unterricht in Wochen- stunden	Möglicher Unterricht		Quote in % möglich zu erteilt
		in Wochen- stunden	durch Lehr- kräfte in VZE	
Öffentliche Grund- schule	21.831	5.491	(400)	25
Öffentliche weiter- führende Schule	6.407	1.747	(124)	27

An Förderzentren unterrichten zurzeit 62,5 % der Lehrkräfte ohne ein sonderpädagogisches Lehramtstudium. Aus der Überschlagsrechnung der Senatsverwaltung an sonderpädagogischen Lehrkräften bei Umsetzung der Inklusion wird ein eklatantes Defizit sichtbar. Für das Jahr 2011 hätte eine Unterdeckung von 1.619 Lehrkräften (in VZE) bestanden. Dieses Defizit wird laut Prognose bis 2021 auf 2.099 Lehrkräfte (in VZE) ansteigen.

Tabelle 6: Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften bei Umsetzung der Inklusion (geschätzt<sup>2</sup>)

	2011	2016	2021
Bestand	1.240	990	760
Bedarf	2.859	2.859	2.859
Saldo	-1.619	-1.869	-2.099

Diesem eklatanten Defizit an Lehrkräften mit sonderpädagogischem Schwerpunkt steht eine geringe Zahl von Einstellungen in den Schuldienst gegenüber. So wurden 2011 66 und 2012 47 Lehrkräfte an sonderpädagogischen Förderzentren eingestellt. An allgemeinbildenden Schulen wurden 2011 130 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eingestellt.

### 4.3 Berufliche Schulen

Die Prognosen der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ergeben folgendes Bild für die Entwicklung des Lehrkräftebedarfs und des Lehrkräftebestandes an beruflichen Schulen. Bis 2019 besteht ein erheblicher *Lehrkräftebedarf* (akkumuliert 1.161 Lehrende/VZE, vgl. Tabelle 3), während der *Lehrkräftebestand* im selben Zeitraum um 45 % zurückgeht. Wenn die erforderlichen Neueinstellungen nicht realisiert werden können, führt dies zu einer prognostizierten Unterdeckung der Lehrkräfteversorgung in Höhe von 42 %.

<sup>2</sup> Es wird darauf hingewiesen, dass der künftige Bedarf, wie er sich aus dem noch nicht abgeschlossenen Inklusionsprozess entwickelt, derzeit nur ungenau abgeschätzt werden kann.

In der Modellrechnung wurden Lehrkräftebedarf und -bestand auf Basis von Vollzeitlehreereinheiten (VZE) kalkuliert. Ein leichter Rückgang des Lehrkräftebedarfs insgesamt (also Lehrende im System plus erforderliche Neueinstellungen) gibt den bundesweiten Trend wieder, verstärkt Bildungsgänge anzusteuern, die zur allgemeinen Hochschulreife führen. Dieser Trend stellt sich in Berlin im Hinblick auf den Bevölkerungszensus im Vergleich zum Bundesdurchschnitt reduziert dar, so dass für die beruflichen Schulen nicht von einer demographischen Rendite, die sich aus einer Verringerung der Lehrerzahlen ergäbe, ausgegangen werden kann. Berechnungen liegen die Annahme zugrunde, dass die aktuell an den beruflichen Schulen herrschende Situation voraussichtlich auch zukünftig besteht.

Für die beruflichen Schulen ist die Frage der Lehrkräfteversorgung mit Blick auf die verschiedenen Fachrichtungen im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich von besonderer Relevanz. Hierbei stellt sich die Abschätzung des fachspezifischen Lehrkräftebedarfs aus mehreren Gründen schwierig dar (vgl. Klemm, 2012, S. 13 ff.):

- Es liegen keine fachspezifischen Zahlen vor, die den Übergang von allgemeinen Bachelorstudiengängen in die lehramtspezifischen Masterstudiengänge beschreiben.
- Es fehlen Informationen darüber, wie sich die Bedarfs- und Angebotsituationen in den anderen Bundesländern darstellen und welche Auswirkungen dies auf die Berliner Situation haben könnte. Bundesweit lassen sich für den Bereich der beruflichen Schulen folgende Mangelfächer identifizieren: Gesundheit, Pflege, Metalltechnik, Elektrotechnik, Technische sowie Wirtschaftsinformatik, Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen.

Für den Bedarf an Berliner Schulen lassen sich zwei Problemfelder in der Berliner Lehrkräfteversorgung identifizieren: Zum einen befinden sich die Kapazitäten für das Lehramt an kaufmännischen Schulen nah an der Auslastungsgrenze. Ein näherer Blick in die Studienstruktur und -organisation macht deutlich, dass die Auslastungsgrenze insbesondere im Bereich der fachdidaktischen Studieninhalte überschritten ist. In diesem Zusammenhang merkt der Gemeinsame Selbstbericht der Berliner Universitäten im Rahmen der Evaluation des Systems der Berliner Lehrerbildung (2012, S. 10) an, dass diese Studieninhalte vorrangig durch "Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben" bedient werden und die bislang unbestrittene Auffassung, jede Fachdidaktik durch eine Professur zu vertreten, aufgegeben wurde. Zum anderen ist kritisch zu sehen, dass sich im Bereich der gewerblich-technischen Fachrichtungen hingegen kaum eine Nachfrage identifizieren lässt. Um hier perspektivisch die Lehrkräfteversorgung zu sichern, sind Studienzugänge erforderlich, die vor allem die Absolventinnen und Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge ansprechen. Hinzu kommt, dass die Lehramtsstruktur im Bereich der gewerblich-technischen Lehrerbildung - anders als dies im Bereich der kaufmännischen Lehrerbildung der Fall ist - nicht auf Polyvalenz nach Studienabschluss ausgerichtet ist, so dass bereits zu Studienbeginn eine Berufsentscheidung zu treffen ist und alternative Berufswege weitestgehend verschlossen bleiben.

Mit Blick auf die - zum Teil widersprüchlichen - Prognosen zum Lehrkräftebedarf kann für das Lehramt an beruflichen Schulen festgehalten werden, dass insbesondere unterrichtsfachbezogene Bedarfe bestehen und dass diese im Bereich der gewerblich-technischen Bildung höher ausfallen als im Bereich der kaufmännischen Bildung (u.a. Klemm,

2012, S. 15). Auf Bundesebene kann als Anhaltspunkt für die Entwicklung der Lehrkräftebedarfe an beruflichen Schulen die Modellrechnung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011, S. 18) als Anhaltspunkt gesehen werden: Für die beruflichen Schulen kann bis zum Jahr 2020 mit leicht sinkenden Schülerzahlen bei einer gleichzeitigen Unterdeckung des Lehrkräftebestandes um etwa 20 % gerechnet werden. Für das Land Berlin wird aufgrund räumlicher Disparitäten eine insgesamt prekärere Situation der Lehrkräfteversorgung an beruflichen Schulen erwartet, als dies im Bundesdurchschnitt kalkuliert wird. Demgegenüber kann positiv angenommen werden, dass Berlin Studierende sowie Referendarinnen und Referendare aus den eigenen Universitäten und Studienseminaren sowie aus dem nahen und fernen Umfeld halten kann und aus anderen Ausbildungsstätten zuzugewinnen in der Lage ist. Impulse für die Lehrkräfteversorgung werden in der Koalitionsvereinbarung gegeben (Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU, 2011, S. 53). Die Berliner Landesregierung hat in den vergangenen Legislaturperioden Ziele für die Lehrerbildung formuliert, die zentral auf die Deckung des Lehrkräftebedarfs ausgerichtet sind (zit. n. Gemeinsamer Selbstbericht der Berliner Universitäten im Rahmen der Evaluation des Systems der Berliner Lehrerbildung, 2012, S. 12):

- eine Veränderung des Schullaufbahnrechts, um Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit einschlägiger Berufserfahrung den Zugang zu den Lehrämtern zu ermöglichen und
- eine Erweiterung der Kapazitäten der Lehramtsstudiengänge insbesondere in den Mangelfächern.

## 5. Strukturfragen der Lehrerbildung

### 5.1 Polyvalenz und Professionalität

Die Bologna-Erklärung fordert die Berufstauglichkeit des Bachelorabschlusses (das Erreichen einer für „den europäischen Arbeitsmarkt relevante[n] Qualifikationsebene“: Bologna-Erklärung 1999). In den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 2003, S. 3) heißt es:

„In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster berufsqualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Master muss daher der Charakter des Masterabschlusses als weiterer berufsqualifizierender Abschluss betont werden. Im Übrigen gilt, dass auch nach Einführung des neuen Graduierungssystems die Durchlässigkeit im Hochschulsystem erhalten bleiben muss.“

Diese Forderung hat in der deutschen Diskussion um die Studienreform besonders in den Studiengängen zu scharfen Kontroversen geführt, die traditionell die erste berufliche Qualifikation an das Staatsexamen binden (Lehramt, Jura, Medizin). Polyvalenz wurde das Stichwort, unter dem die Spannung zwischen einem Berufsfeldbezug der Bachelorprogramme und einer möglichst vielfältigen Kombinierbarkeit unterschiedlicher Bachelor- und Masterprogramme diskutiert wurde.

Innerhalb der mit einer Staatsprüfung abzuschließenden Studiengänge wurde die gestufte Reform der Lehrerbildung vergleichsweise früh begonnen. Sie hatte sich damit der Forderung nach Polyvalenz der Bachelorabschlüsse in einer Reformsituation zu stellen, die in der Lehrerbildung gerade erst einen Konsens über die Notwendigkeit des frühen und durchgängigen Berufsbezugs - im Unterschied zur rein fachwissenschaftlich orientierten Ausbildung - erreicht hatte. Im Rahmen des Lehrerbildungsdiskurses der frühen 2000er Jahre wurde Polyvalenz vor diesem Hintergrund als möglichst breite Verwertbarkeit des ersten Studienabschlusses zur Unterstützung der Arbeitsmarktchancen von Absolventinnen und Absolventen auf einem erweiterten europäischen Arbeitsmarkt verstanden. Das Ziel einer breiten Einsetzbarkeit der Absolventinnen und Absolventen sollte den Einstellungsrisiken durch den Staat als Arbeitgeber entgegen wirken. Mit dem sog. Quedlinburger Beschluss (KMK, 2005) wurde für die deutsche Lehrerbildung demgegenüber der Professionsbezug bereits im Bachelorstudium (bildungswissenschaftliche und fachdidaktischen Studieninhalte, Schulpraktika) fest verankert.

Die Hochschulen haben auf unterschiedliche Weise versucht, Polyvalenz und Professionalität auszubalancieren. Ein oft beschrittener Weg ist es, im Verlauf des Bachelorstudiums Wahlmöglichkeiten zunehmend einzuengen („Y-Modell“). Die Kombination eines rein fachwissenschaftlich ausgerichteten Zwei-Fach-Bachelor-Studiums mit einem professionsbezogenen Masterstudiengang ist nach dem Quedlinburger Beschluss nicht mehr möglich. Erste Erfahrungen hinsichtlich der Ausschöpfung der Wahlmöglichkeiten durch Studierende

belegen allerdings, dass Lehramtsstudierende sehr studiengangstreu sind. Sie beginnen das Studium bereits mit einer relativ klaren Berufsperspektive, so dass nur wenige nach einem lehramtsbezogenen Bachelorprogramm direkt in den Beruf oder ein fachwissenschaftliches Masterprogramm wechseln.<sup>3</sup>

Auch die Polyvalenz im Sinne der Kombinierbarkeit unterschiedlicher Masterprogramme mit auf Lehrämter vorbereitenden Bachelorprogrammen ist eingeschränkt. Dafür ist nicht nur die frühe Professionalisierung, sondern vor allem das Zwei-Fächer-Prinzip als strukturelle Vorgabe der Lehrerbildung verantwortlich. Dies gilt zumindest im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, in dem - anders als im geisteswissenschaftlichen Bereich - Fach-Master-Programme das fachwissenschaftliche Studium in einem Mono-Bachelor oder bestenfalls das Studium hoch affiner Fächer voraussetzen.

Unter der Perspektive des gegenwärtigen Diskussionsstandes folgt die Kommission im Hinblick auf das Verhältnis von Polyvalenz und Professionsbezug weitgehend ohne die Brisanz früherer Diskussionen dem Prinzip: So viel Polyvalenz wie möglich bei zu sichernder Professionalität des Studiengangs. Die Orchestrierung von Polyvalenz und Professionsbezug stellt sich in den unterschiedlichen Lehrämtern sehr unterschiedlich dar.

Im berufsbildenden Bereich muss es gerade darauf ankommen, Absolventinnen und Absolventen für das Arbeitsfeld Schule zu halten und gleichzeitig die Masterprogramme für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in den technisch-naturwissenschaftlichen und anderen Mangelfächern zu öffnen. Die Polyvalenzforderung stellt sich hier also in umgekehrter Richtung: Von fachwissenschaftlichen Ausbildungsgängen zu professionsbezogenen Lehramtsstudiengängen. Dieses Ziel impliziert die Zulassung von (Ein-Fach-)Diplom, (Ein-Fach-)Bachelor- sowie einschlägig qualifizierten Fachhochschul-absolventinnen und -absolventen in die lehramtsbezogenen Masterprogramme. Die Sicherung von Polyvalenz gilt ansonsten im Bereich der Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen als wenig problematisch. Solange gesichert ist, dass bereits im Bachelorstudium ein hinreichender Anteil an geeigneten bildungswissenschaftlichen Studien enthalten ist, ist davon auszugehen, dass Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss in Positionen des betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungswesens sowie in weitere betriebliche Beschäftigungsfelder einmünden können. Die Aufrechterhaltung von Polyvalenz im Sinne des Anschlusses an einen Ein-Fach-Master ist abhängig von der Kombination aus beruflicher Fachrichtung und Zweitfach: Mit affinen und insbesondere mit hoch affinen Zweifächern bestehen Übergangsmöglichkeiten bis zum Ende des Bachelorstudiums.

Auch im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen werden bei grundständiger Professionsorientierung Qualifikationen vermittelt, die Tätigkeitsbereiche über das Lehramt hinaus erschließen. Anschlussstellen liegen im außerschulischen Bereich, etwa in der Erziehungsberatung, Familienhilfe oder Ganztagsbetreuung. Ein vertikaler Übergang in einen Fachmaster oder Lehramtsmaster des Sekundarbereichs ist allerdings ohne zusätzliche Studienleistungen praktisch ausgeschlossen.

---

<sup>3</sup> Eine Ausnahme in diesem Zusammenhang stellen die Absolventinnen und Absolventen des kaufmännischen Lehramts da. Diese erwerben i.d.R. einen dem wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor äquivalenten Abschluss und haben aus diesem Grund einen offenen Marktzutritt und damit verbunden auch mehrere Berufsperspektiven.

Da die sonderpädagogischen Ausbildungsprofile aus Sicht der Kommission enger in die übrige Lehrerbildung integriert werden sollten, eröffnet sich auch hier durch das zweite Fach eine größere Einsatzmöglichkeit im Arbeits- und Umfeld von Familie und Schule. Öffnungen zu nicht-schulischen Masterprogrammen für therapeutische und sozialpädagogische Arbeitsfelder sind denkbar.

Die Studiengänge für den Sekundarbereich führen bei einem dreijährigen Bachelorstudium je nach Fächerkombinationen zu einem Bachelor of Arts oder Bachelor of Science. Die Absolventinnen und Absolventen aus diesen Studiengängen haben mit einem Zwei-Fächer-Studium und unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen Studienanteilen eine relativ breite, aber im Hinblick auf bestimmte Tätigkeitsfelder noch unspezifische Qualifikation. Die Berufseinmündungsprobleme aus diesen Lehramtsstudiengängen dürften sich strukturell kaum von denen des Ein-Fach-Studiums unterscheiden. In beiden Fällen steht die Bewährung des Bachelorabschlusses am Arbeitsmarkt noch aus. Bei geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächerkombinationen ist auch die Verbindung mit einem fachwissenschaftlichen Masterprogramm denkbar. In Mangelfächern ist die Zulassung von fachwissenschaftlichen (Ein-Fach-)Bachelorabsolventinnen und -absolventen in die Master of Education-Programme bei Nachstudium in einem affinen Fach, das den Transfer von Studienleistungen erlaubt, anzustreben (vgl. Abschnitt 6.5).

Prinzipiell gilt jedoch für diese wie für andere Formen der Erstellung individueller Qualifikationsprofile: Das Baukastenprinzip der gestuften Studiengänge erleichtert einen Zuschnitt des Studiums auf individuelle berufsbiographische Wege, aber nicht alle Kombinationen können ohne Nachstudieren im Rahmen der für Bachelor- und Masterabschlüsse vorgegebenen Leistungspunktgrenze erreicht werden.

## **5.2 Lehrämter und Kompetenzprofile**

Es besteht ein grundsätzlicher Konsens, dass die Lehramtsausbildung differenziert nach Lehrämtern erfolgen soll, die sich an der Schulstruktur orientieren. Dem liegt die gut begründete Annahme zugrunde, dass sich die Tätigkeiten von Lehrpersonen in Abhängigkeit von Schulstufe und Bildungsgang systematisch unterscheiden und sich dementsprechend unterschiedliche Kompetenzprofile beschreiben lassen. Legt man der Ausdifferenzierung von Lehramtsstudiengängen das Kriterium differenzieller Tätigkeitsanforderungen und entsprechender Kompetenzprofile zugrunde, muss man sich die besonderen institutionellen Rahmenbedingungen in Berlin vergegenwärtigen, die teils eine lange Tradition haben, teils durch die jüngste Strukturreform geschaffen wurden und teils zu einer neuen Struktur weiterentwickelt werden.

- (1) Die sechsjährige Grundschule, die mittlerweile flächendeckend als Ganztagschule geführt wird, hat eine lange Tradition. Aus der Verlängerung der Grundschulzeit ergeben sich besondere Fachlichkeitsansprüche an die Lehrkräfte, die in den unteren Jahrgangsstufen vornehmlich als Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer unterrichten, aber spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe differenzierten Fachunterricht zu erteilen haben. Ob die bisherige Grundschullehrerbildung diesen Fachlichkeitsansprüchen genügt, wurde in Berlin immer wieder in Frage gestellt.

- (2) Mit der Strukturreform des Sekundarschulwesens hat das Land Berlin ein Zwei-Säulen-Modell realisiert, in dem zwei zeitlich unterschiedlich getaktete und curricular unterschiedlich akzentuierte, aber gleichwertige Bildungsgänge zu allen Abschlüssen, einschließlich der Hochschulreife führen. Die ISS werden ebenfalls flächendeckend im Ganztagsbetrieb geführt. Im Hinblick auf die Sicherung der Anschlussfähigkeit an die gymnasiale Oberstufe werden damit im Gymnasium und der ISS die gleichen Fachlichkeitsansprüche an die Lehrkräfte gestellt.
- (3) Mit den Oberstufenzentren (OSZ) hat das Land Berlin auf breite Fachgebiete bezogene Kompetenzzentren aufgebaut, die das gesamte Spektrum beruflicher Bildung - von der gymnasialen Oberstufe bis zum Lehrgang zum Nachholen der Berufsbildungsreife - anbieten. Die Lehrkräfte haben eine akademische Ausbildung absolviert, die der einer Gymnasiallehrerin/eines Gymnasiallehrers entspricht; sie unterrichten die gesamte Fähigkeitsverteilung eines Altersjahrgangs.
- (4) Berlin befindet sich auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. 45 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden bereits jetzt im allgemeinen Schulwesen unterrichtet - ohne dass daraus bislang systematische Konsequenzen für das notwendige Kompetenzprofil einer einzelnen Lehrkraft, die Qualifikationsstruktur eines Lehrkörpers insgesamt oder die Organisationsstruktur und Entwicklung von Schulen gezogen wurden. Wird die organisatorische Doppelstruktur von Förderschule und inklusivem Unterricht aufgegeben, muss dies Folgen für die Lehrerbildung und die Schulentwicklung haben.

### 5.2.1 Lehramt an Grundschulen

Behält man diese institutionellen Rahmenbedingungen im Blick, erschließen sich die Auswirkungen auf die Tätigkeitsanforderungen und die erforderlichen Kompetenzprofile, die zur Bewältigung der Anforderungen erforderlich sind, relativ leicht. Am auffälligsten sind die strukturellen Unterschiede in den Tätigkeitsanforderungen zwischen Grundschule einerseits und Sekundarschule andererseits. Die Besonderheiten des Unterrichts in der Grundschule ergeben sich einerseits aus dem Alter, dem Entwicklungsstand und dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und andererseits aus curricularen und unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen. Aus der Verbindung von Klassenlehrerprinzip, nach dem der gesamte Unterricht in einer Hand liegen kann, und ausdifferenziertem Fachunterricht ergeben sich spannungsreiche Anforderungen an das Kompetenzprofil von Grundschullehrkräften. In der akademischen Ausbildung der Lehrkräfte ist diese Spannung zwischen der Breite der Anforderungen, die der Klassenlehrerunterricht stellt, und der Spezifität der Kompetenzansprüche im Fachunterricht auszubalancieren. Eine ähnliche Spannung ist auch im Bereich der generischen pädagogisch-psychologischen Kompetenzanforderungen zu erkennen, wenn man bedenkt, dass Grundschullehrkräfte einerseits zentrale Bezugspersonen und Entwicklungsbegleiterinnen und -begleiter der Schulanfängerinnen und Schulanfänger in ihrer ganzen Person sind und andererseits mit der spezifischen Aufgabe betraut sind, die neue Welt unterschiedlicher Symbolsysteme systematisch zu erschließen und Lernfähigkeit zu kultivieren. Nach Ansicht der Kommission lässt sich eine derartig ausbalancierte und auf das spezifische Tätigkeitsfeld der Grundschule zugeschnittene akademische Ausbildung nicht mit



einem ausschließlich fachwissenschaftlich akzentuierten Studiengang für die Sekundarstufe verbinden. Deshalb ist die Kommission von der Richtigkeit der politischen Entscheidung, ein eigenes Grundschullehramt einzurichten, überzeugt.

In der Grundschule ist - im Kern analog zum Unterricht in der Sekundarstufe - das profunde Verständnis der zu unterrichtenden Inhalte und ihrer Vermittlung für das Unterrichten in der Grundschule die entscheidende Grundlage. Fachliches und in Teilen auch fachdidaktisches Wissen haben ihr Fundament in den jeweiligen akademischen Referenzdisziplinen, stellen aber selbst Wissensbereiche mit eigener Systematik und Methodik dar. Referenz für das Unterrichten in der Grundschule sind aber hier nicht einzelne akademische Disziplinen, sondern in der Regel interdisziplinär arbeitende Forschungsfelder. Zentrale Aufgabe einer jeden Lehrperson an Grundschulen ist es, mit der Einführung in sprachliche und mathematische Symbolsysteme die Grundlage für den Zugang zu Kulturgütern, für die gesellschaftliche Teilhabe und für jedes selbstständige Weiterlernen zu legen. Dies sind gleichzeitig die Prozesse, die systematisches Lernen hinsichtlich Motivation, Verhaltenskontrolle und Strategienutzung fundieren. Die Einführung in sprachliche Symbolsysteme reicht vom basalen Schriftspracherwerb bis zum Auf- und Ausbau des Hör- und Leseverstehens sowie der Textproduktions- und mündlichen Diskursfähigkeit auf einem Niveau, das für jedes fachliche Lernen an weiterführenden Schulen, das immer sprachgebunden ist, die Grundlagen schafft und für das Weiterlernen im Fach Deutsch unmittelbar anschlussfähig ist. Das Erkennen und Ausgleichen sprachlicher Benachteiligungen bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Muttersprache und Zweitsprache stellt dabei eine besondere Verantwortung dar. Die Einführung in mathematische Symbolsysteme spannt den Bogen von der numerischen Literalität über die sichere Beherrschung grundlegender mathematischer Operationen bis hin zur Einführung in mathematisches Denken und Arbeiten.

Darüber hinaus hat jede Lehrkraft mindestens einen weiteren Anforderungsbereich aus dem curricularen Programm der Grundschule zu bewältigen. Zu diesen Bereichen gehören die Einführung in sachunterrichtliches naturwissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Denken und Arbeiten, die Begegnung mit der ersten schulischen Fremdsprache, die ästhetisch-expressiven Bereiche Kunst, Musik und Sport. In jedem Unterrichtsbereich ist heute eine Grundschullehrkraft mit der Querschnittsaufgabe der Vermittlung und dem Ausbau einer Kultivierung des Deutschen als Zweitsprache konfrontiert. Ähnliches gilt für die Herausforderung, Lern-, Entwicklungs- und Verhaltensprobleme frühzeitig zu erkennen und präventiv zu behandeln.

Kernbereiche dieser Tätigkeiten - wie schriftliche und mündliche Erwerbsprozesse, Mathematisierung, Zweitspracherwerb für Angehörige einer Sprachminorität, früher Unterricht in einer Fremdsprache oder Sachunterricht - stellen eigene Forschungsfelder dar, für die sich oftmals international vernetzte wissenschaftliche Kommunikationsgemeinschaften gebildet haben. Auf diesen Forschungsfeldern arbeiten Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, Fachdidaktikerinnen und -didaktiker, Grundschulpädagoginnen und -pädagogen, Psychologinnen und Psychologen und oftmals auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zusammen. Diese Forschungsfelder sind die Referenz der wissenschaftlichen Ausbildung von Grundschullehrkräften, nicht aber die reine Systematik einzelner

akademischer Disziplinen. Das einschlägige Wissen ist primär in den einschlägigen Fachdidaktiken und der Grundschulpädagogik gebündelt.

### 5.2.2 Lehramt an ISS und Gymnasien

Im Vergleich zur Grundschule unterscheiden sich die Tätigkeits- und Kompetenzprofile von Lehrpersonen an unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe untereinander weit weniger. Dies ist u.a. ein Ergebnis der curricularen Modernisierung und Angleichung der Bildungsprogramme der Sekundarschulformen. Dabei unterscheiden sich die Tätigkeits- und Kompetenzprofile an unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe untereinander weit weniger als in der traditionellen Struktur der Schulformen. In besonderem Maße gilt dies für das Berliner Zwei-Säulen-Modell, in dem zwei parallele Bildungsgänge mit unterschiedlicher curriculärer Akzentsetzung, aber gleichem akademischen Anspruch zu allen Abschlüssen, also auch zur Hochschulreife, führen. Grundlage der Unterrichtsorganisation in beiden Schulformen der Sekundarstufen ist das Fachlichkeitsprinzip. Maßstab für das fachliche und fachdidaktische Wissen von Lehrkräften ist das profunde Verständnis der zu unterrichtenden Inhalte und ihrer Vermittlung, aber auch die Fähigkeit, mit unterschiedlich kompetenten und motivierten Schülerinnen und Schülern umgehen zu können. Die ISS hat also nicht nur für die Anschlussfähigkeit ihres Programms für zukunftsfähige Berufsausbildungen zu sorgen, sondern auch wie die Mittelstufe des Gymnasiums, die Grundlagen für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zu legen. Dieser Anspruch gilt für alle Fächer, also für das neue Fach „Wirtschaft, Arbeit und Technik“ (WAT), auch wenn dieses in Berlin in der Oberstufe nicht angeboten wird. Dabei werden die Maßstäbe durch die curricularen Vorgaben und Bildungsstandards der gymnasialen Oberstufe gesetzt. Soll dies gelingen, müssen die Lehrkräfte fachlich in der Lage sein, in der Oberstufe zu unterrichten.

Eine zentrale Herausforderung aller Lehrkräfte ist der adaptive Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Das gilt gleichermaßen für das Gymnasium wie für die ISS. Die Varianz der Fachleistungen ist in beiden Schulformen erheblich, auch wenn die Leistungstreuung in der ISS etwas größer sein wird. Hinsichtlich der Verteilung der Lernmotivation lassen sich - entgegen verbreiteter Vorstellungen - kaum Unterschiede zwischen diesen beiden Schulformen nachweisen. Die jeweils optimale Passung zwischen kognitiver Herausforderung und individuell notwendiger Hilfestellung und Unterstützung zu finden, ohne dabei Leistungsansprüche aufzugeben, ist der eigentliche Prüfstein fachdidaktischer Kompetenz. Trotz der Vergleichbarkeit der Anforderungen an die Kompetenz der Lehrkräfte, wird sich aber der Unterricht an der ISS und dem Gymnasium infolge der mittleren Niveaushiftung in der Sichtstruktur unterscheiden und zwar gerade dann, wenn Lehrkräfte in der Lage sind unterschiedliches Vorwissen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und erfolgreich auf dieses einzugehen. Die Differenzen in der Oberflächenstruktur des Unterrichts könnten auch durch das Konzept des dualen Lernens der ISS verstärkt werden. Der Erwerb der notwendigen Adaptivität in der Unterrichtsführung erfolgt primär in der Berufspraxis - im Vorbereitungsdienst und der praktischen Berufstätigkeit. Bei einer profunden fachlichen Ausbildung der Lehrkräfte werden aber kaum Unterschiede in der Tiefenstruktur des didaktischen Handelns auftreten. Hinsichtlich der fachlichen Durchdringung der Unterrichtsstoffe und des fachdidaktischen Handlungsrepertoires werden durchaus vergleichbare Kompetenzanforderungen gestellt. In

der Regel sind die fachdidaktischen Herausforderungen im nichtgymnasialen Bereich sogar noch größer. Gerade im unteren Leistungsbereich ist, wenn fachliche Ansprüche nicht aufgegeben werden sollen, ein besonders breites fachdidaktisches Repertoire gefordert, das aber nur verfügbar ist, wenn die Unterrichtsgegenstände fachlich souverän beherrscht werden. Es ist ein Irrtum zu glauben, dass fachdidaktisches Wissen und Können im unteren Leistungsbereich durch allgemeines pädagogisches Können ersetzt werden könnte. Dies muss auch Folgen für die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen haben, die im allgemeinen Schulsystem unterrichten.

Unterschiede in den Tätigkeitsprofilen von Lehrkräften der beiden Schulformen werden wohl vor allem in den pädagogischen Anforderungen sichtbar, die durch den Ganztagsbetrieb der ISS noch einmal in besonderer Weise akzentuiert werden. Die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen nach Maßgabe von Elternwille, Schulleistung, Interessen und Bildungsaspirationen erzeugt - trotz breiter Überlappung der Merkmalsverteilungen - nicht nur unterschiedliche Leistungsgruppen, sondern immer auch unterschiedliche kulturelle Milieus. An der ISS ist dies durch den Ganztagsbetrieb und ein einheitliches Leitkonzept in gewisser Weise auch gewollt. Aber Schulentwicklung - also die pädagogische Gestaltung des Schultages, die Pflege und Entwicklung der Schulkultur, die Zusammenarbeit aller Beteiligten, die Qualitätssicherung und die Personalentwicklung - ist Aufgabe aller Schulen. Sie wird sich von Standort zu Standort in der konkreten Anforderung und Ausgestaltung unterscheiden, aber von der Aufgabe als solcher gibt es keinen Dispens. Die Diagnostik von Lernschwierigkeiten, Hilfe bei der Selbstregulation, personale Präsenz, Fürsorge und Unterstützung, Motivierung und Förderung können bei einer leistungsschwächeren Schülerschaft besonders dringlich sein. Aber die dafür notwendigen Kompetenzen werden angesichts der Heterogenität der Schülerschaft in jeder Schulform von allen Lehrpersonen verlangt. Sie sind Teil des generischen pädagogischen Wissens und Könnens. Als praktisches Wissen und Können werden diese Kompetenzen vornehmlich während der praktischen Ausbildung und beruflichen Tätigkeit erworben. Sie sind erfahrungs- und kontextabhängig. Das bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studium hat aber darauf theoretisch vorzubereiten. Dies gilt für alle Lehramtsstudiengänge. Aus der unterschiedlichen Salienz von Kompetenzen in praktischen Handlungssituationen ergibt sich noch nicht die Notwendigkeit, in der ersten Ausbildungsphase unterschiedliche Studiengänge zu konzipieren oder Studiengänge formell unterschiedlich zu profilieren. Die inhaltlichen Studienangebote müssen jedoch den Studierenden die Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung bezogen auf die unterschiedlichen Herausforderungen verschiedener Arbeitsorte bieten.

Vor diesem Hintergrund schlägt die Kommission vor, die bisherige Lehramtsstruktur im Sekundarbereich zu vereinfachen und nur noch zwei Lehrämter vorzusehen: einmal das bisherige Lehramt für berufliche Schulen und ein zweites Lehramt, das aufgrund der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile eine Unterrichtstätigkeit sowohl im Gymnasium und seiner Oberstufe als auch in der ISS und der ihr jeweils zugeordneten Oberstufe erlaubt. Das bisherige Wahlverhalten der Lehramtsstudierenden, die das sogenannte L4-Lehramt (Gymnasium) eindeutig bevorzugen, auch wenn sie nicht am Gymnasium tätig sein werden, kommt dieser Struktur entgegen.

### 5.3 Inklusion: Qualifikationsstruktur des Lehrkörpers und Schulentwicklung

Ausgangspunkt der aktuellen Inklusionsdiskussion ist die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2006, die in Deutschland seit 2009 verbindlich ist. Grundsätzlich enthält die UN-BRK die allgemeinen Verpflichtungen, die Menschenrechte von Behinderten sicherzustellen, Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen zu verhindern und hierfür geeignete Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen zu treffen. Für den Bildungsbereich wird in Artikel 24 ausgeführt:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives<sup>4</sup> Bildungssystem auf allen Ebenen. (...)

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass ...

(b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; (...)

Auf der Grundlage dieser Konvention wird die Separierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen im bisherigen Umfang in Frage gestellt und - soweit wie möglich - die gemeinsame Beschulung in der allgemeinen Schule angestrebt.

Inklusion in pädagogischen Kontexten zielt auf die Transformation der Schulkultur in Bezug auf:

1. Verbesserung des Zugangs aller Schülerinnen und Schüler zu einer gemeinsamen allgemeinen Schule,
2. Verbesserung der Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler mit ihren je individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten durch Schulleitung, Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler und Eltern,
3. Verbesserung der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an den Aktivitäten von Schule und
4. Verbesserung der Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006, S. 67).

Inklusive Bildung überwindet damit eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise und setzt sich mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext auseinander. Inklusion bedeutet dabei nicht, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern im Leistungsbereich sowie im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung immer aufgehoben werden können. Inklusion verfolgt vielmehr einen bewussten und sensiblen Umgang mit den Stärken und Schwierigkeiten jedes Einzelnen, so dass individuelle Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Stufen mit unterschiedlicher Intensität und Unterstützung möglich werden.

---

<sup>4</sup> Im rechtsgültigen englischen Vertragsoriginal wird der Begriff „inclusive“ verwendet.

Eine entscheidende Bedingung für das Gelingen einer inklusiven schulischen Bildung ist die Übernahme der pädagogischen Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler durch die allgemeine Schule. Inklusion ist keine sonderpädagogische Aufgabenstellung. Die Aufgabe der Sonderpädagogik liegt in der Unterstützung der allgemeinen Schule für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Förderbedarfen. Damit kommen auf die allgemeine Schule neue Herausforderungen zu, die sowohl Auswirkungen auf die Qualifikation der Lehrkräfte als auch auf die Prozesse der Schulentwicklung - und hier insbesondere der Teamentwicklung - haben werden. Die notwendige sonderpädagogische Kompetenz in inklusiven Schulen bezieht sich auf ein profundes Fachwissen über die spezifischen pädagogischen Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Dies umfasst - je nach Förderschwerpunkt - die vertiefte Kenntnis im Bereich pädagogischer, psychologischer, linguistischer, medizinischer und soziologischer Grundlagen, vertiefte Kenntnisse und Kompetenzen im diagnostischen Bereich sowie vertiefte Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der spezifischen Förderung wie auch der Individualisierung, Differenzierung und Beratung, um bei vorhandenen spezifischen Beeinträchtigungen die optimale Passung zwischen kognitiver Herausforderung und erhöhter individuell notwendiger Hilfestellung zu finden. Hierzu gehört auch die Kenntnis über technische Möglichkeiten der Kompensation von Beeinträchtigungen.

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung ist zudem eng mit den bestehenden Schulstrukturen verwoben. Entscheidend dabei ist, ob im Rahmen von Lerngruppen ein lernförderliches heterogenes Milieu geschaffen werden kann. Die bisher vorliegenden empirischen Befunde legen nahe, dass leistungsheterogene Lerngruppen für lernschwächere Schülerinnen und Schüler lernförderlich wirken. Forschungsergebnisse zu integrativen Lerngruppen machen aber auch deutlich, dass in besonderer Weise darauf zu achten ist, genügend viele leistungsstarke Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Dies ist nicht zuletzt für die angemessene Entwicklungs- und Lernförderung leistungsstärkerer Kinder bedeutsam. Heterogenität führt somit nicht automatisch zu besseren Lernentwicklungen. Bei der Zusammensetzung von Lerngruppen muss vielmehr bewusst darauf geachtet werden, dass keine Kumulation von Problemkonstellationen durch Lernschwierigkeiten und sozio-kulturelle Benachteiligungen eintritt.

Die Kommission geht davon aus, dass das Land Berlin die inklusive Bildung entsprechend der UN-Konvention umsetzen wird (vgl. oben Abschnitt 1). Damit verbunden ist der schrittweise Ausbau der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen. Konkret wird davon ausgegangen, dass im Bereich der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, sozial-emotionale Entwicklung sowie Sprache eine gemeinsame Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich im Regelfall angestrebt wird. In den übrigen Förderschwerpunkten scheint sich das Modell von Schwerpunktschulen abzuzeichnen. Schwerpunktschulen sind allgemeine Schulen, an denen spezifische personelle, räumliche und technische Ressourcen vorhanden sind, um Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Förderbedarfen (insbesondere körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sehen, Hören, autistische Behinderung) angemessen zu fördern. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass in Berlin das vorhandene Beratungs- und Unterstützungssystem weiterentwickelt wird, um die externe

Beratung und Unterstützung von allgemeinen Schulen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung zu gewährleisten. Diese Infrastruktur sollte auch für die Beratung und Unterstützung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verfügbar sein.

Auch in inklusiven Schulsystemen gibt es einen kleinen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die vorübergehend - zum Beispiel aufgrund von erheblicher Selbst- oder Fremdgefährdung - nicht am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen können. Für diese Kinder und Jugendlichen sind Einrichtungen vorzuhalten, die eine intensive therapeutische Betreuung mit Unterrichtsangeboten verbinden. Ziel dieser Institution ist die Rückführung der Personen in die allgemeine Schule. Hier ist an die Einrichtung von multi-disziplinären Teams (Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen und -therapeuten, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen) zu denken.

Im Folgenden sollen die Auswirkungen, die sich aus diesen Perspektiven für die Qualifikationsstruktur der Lehrkräfte und für die Schulentwicklung ergeben, konkretisiert werden. Im Rahmen der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems wird es Auswirkungen auf die Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen wie auch der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen geben. Für die Erstgenannten wird es notwendig sein, grundlegende Kompetenzen im Bereich Sonderpädagogik zu besitzen. Da ca. 75 % aller Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache haben, sollte hier ein Schwerpunkt des Kompetenzaufbaus liegen. Dies begründet sich auch dadurch, dass Kinder mit diesen Förderbedarfen im Zuge einer inklusiven Entwicklung des Schulsystems prinzipiell an allen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen unterrichtet werden. Dies bedeutet im Einzelnen:

1. Alle Lehrkräfte sollen grundlegende Kenntnisse in den Bereichen Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen erwerben. Dazu gehören theoretische Grundlagen zur Erklärung der Phänomene, Konzepte der Prävention und Intervention.
2. Alle Lehrkräfte sollen in die Grundlagen der klinischen Entwicklungspsychologie eingeführt werden. Hier sollen Grundkenntnisse über psychische Auffälligkeiten sowie abweichende Entwicklungsverläufe im Kindes- und Jugendalter erworben werden.
3. Alle Lehrkräfte sollen Wissen über Prozesse der inklusiven Schulentwicklung erwerben. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit Kooperationskonzepten, Modellen der Teamentwicklung und der Teamarbeit. Ebenfalls sollen die Grundlagen der inklusiven Organisationsentwicklung bearbeitet werden.
4. Alle Lehrkräfte im Primarbereich sollen über Grundkenntnisse der pädagogischen Diagnostik und Lernprozessbegleitung in den Lernfeldern Deutsch und Mathematik verfügen. Ferner sollen fachdidaktische Kompetenzen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie Kenntnisse über spezifische Förderansätze vorhanden sein.
5. Alle Lehrkräfte im Sekundarbereich sollen über Grundkenntnisse der pädagogischen Diagnostik in ihren Unterrichtsfächern verfügen. Ferner sollen sie über fachdidaktische

Kompetenzen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie über Kenntnisse spezifischer Förderansätze in ihren Unterrichtsfächern verfügen.

Die Kommission empfiehlt hier, dass für alle Lehrämter in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken eine sonderpädagogische Grundqualifikation im Umfang von 12-15 LP aufgenommen wird. Die spezifischen Anforderungen für die Ausbildung von sonderpädagogischen Fachkräften wird in Kapitel 6.4 vorgestellt.

## 6. Ausbildungsprogramme

### 6.1 Lehramt an Grundschulen

Die Kommission hat in Abschnitt 5.2 die Differenzierung von Ausbildungsgängen nach Lehrämtern aufgrund von unterschiedlichen Tätigkeitsanforderungen und darauf bezogenen Kompetenzprofilen begründet und sich die Absicht des Landes Berlins, ein eigenes Grundschullehramt für den Unterricht in den Klasse eins bis sechs einzurichten, ausdrücklich zu eigen gemacht. Die Kommission teilt ebenso den Koalitionsbeschluss der Regierungsparteien, zukünftig für alle Lehrämter ein sechssemestriges Bachelor- und ein viersemestriges Masterstudium vorzusehen (Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU, 2011, S. 53). Es gibt kein durchschlagendes inhaltliches Argument, das aus der Differenzierung von Ausbildungsgängen nach Lehrämtern eine unterschiedliche Studiendauer herleitet. Die spezifischen Tätigkeitsanforderungen der unterschiedlichen Lehrämter führen bei einer gemeinsamen Grundstruktur zu unterschiedlichen Kompetenzprofilen, die sich inhaltlich, aber nicht im Qualifikationsniveau oder der wissenschaftlichen Dignität unterscheiden.

Es ist eine zentrale Herausforderung für die Grundschullehrerbildung in Berlin, Wege zu finden, um die zukünftigen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer gleichermaßen für ihre Aufgaben als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in den Jahrgangsstufen eins bis vier und als Fachlehrerinnen und Fachlehrer in den Jahrgangsstufen fünf und sechs vorzubereiten. Dabei kommt dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen eine wichtige Rolle zu - auch für den Unterricht in den ersten Jahrgangsstufen. Von daher ist ein fachlich fundiertes, auf das Lernen in der Grundschule bezogenes Studium für alle Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer bedeutsam. Insbesondere im Bereich des (schul-)pädagogischen und des (lern- und entwicklungs-)psychologischen sowie sprachlichen Wissens sind jedoch in den ersten Jahrgangsstufen zusätzliche Kenntnisse und Kompetenzen erforderlich, die für das Lehramt an Grundschulen spezifisch sind, wie zum Beispiel zu Fragen des Schriftspracherwerbs, des jahrgangsgemischten Lernens oder zur Lernstandsdiagnostik und -bewertung.

Aufgrund der zentralen Bedeutung der sprachlichen und mathematischen Grundbildung von Kindern im Grundschulalter für den weiteren Bildungsweg, wie sie in Abschnitt 5.2.1 dargestellt wurde, und aufgrund der empirischen Befunde, die zeigen, dass die fachliche und fachdidaktische Expertise von Lehrerinnen und Lehrern für das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich von hoher Bedeutung ist, schlägt die Kommission vor, für alle Studierenden des Grundschullehramtes die Studienfelder „sprachliche Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Lernbereich Deutsch)“ sowie „mathematische Grundbildung (Lernbereich Mathematik)“ verbindlich zu machen. Diese Lernbereiche sollen einen angemessenen Anteil an den Studienleistungen haben. Die Kommission empfiehlt für jeden der beiden Lernbereiche einen Workload von mindestens 55 LP (42 LP im Bachelor- und 13 LP im Masterstudium). Zur Sicherung der Fruchtbarkeit des zu erwerbenden fachlichen Wissens und damit zur Gewährleistung der Professionsorientierung des Studiums ist es nach Ansicht der Kommission jedoch entscheidend, dass die fachlichen Inhalte nicht losgelöst von schulischem Denken und Handeln gelehrt werden. Die im Studium zu erwerbende fachliche Grundlage für das Unterrichten ist ein profundes und



konzeptuelles Verständnis des Unterrichtsstoffes - rückkoppelbar an die Unterrichtspraxis. Sie hat damit eine eigene Qualität. Eine rein fachlich-universitäre Ausbildung, in der beispielsweise die Studierenden des Lehramts gemeinsam mit Studierenden, die den Master of Science in Mathematik erwerben wollen, gemeinsam eine Vorlesung besuchen, entspricht nicht diesem Ziel. Die Veranstaltungen müssen - dies gilt für jeden Lernbereich - in der Regel speziell für die Studierenden des Lehramts an Grundschulen konzipiert werden. Um dies zu sichern, schlägt die Kommission vor, die Verantwortung für die Module der zu studierenden Lernbereiche in die Hände der Fachdidaktik zu geben. Zur Sicherung der fachlichen Rückbindung und zur Erleichterung von Vertretungen sollen die Fachdidaktiken für den Grundschulbereich den Fächern zugeordnet sein.

Neben den zwei verpflichtenden Lernbereichen Deutsch und Mathematik sollte ein Wahlpflichtbereich als drittes Studienfeld studiert werden. Hier kann gewählt werden zwischen Sachunterricht, erste Fremdsprache, Kunst, Musik, Sport. Die drei Studienfelder werden grundsätzlich gleichwertig studiert. Die Studierenden sollten jedoch die Möglichkeit haben, eines ihrer drei Studienfelder im Masterstudium weiter zu vertiefen, so dass das Studium dann insgesamt 68 LP umfasst. Diese Vertiefungsmöglichkeit sollte für alle Studienfelder möglich sein. Aus später darzustellenden Gründen empfiehlt die Kommission jedoch, das Fach Sachunterricht ausschließlich als Vertiefungsfach mit 68 LP zuzulassen. In allen drei Studienfeldern erwerben die Studierenden Grundlagen der bereichsspezifischen Diagnostik, Lernprozessbegleitung und Förderung einschließlich sonderpädagogischer Ansätze. Für diese Themen werden für jeden Lernbereich mindestens 3 LP ausgewiesen.

Neben den stärker fachlich ausgerichteten Studienfeldern sollte es auch möglich sein, den Schwerpunkt Sonderpädagogik zu studieren, um ausreichend Lehrerinnen und Lehrer mit Expertise in diesem Bereich auszubilden. Da sich ein solcher sonderpädagogischer Schwerpunkt gut zum Beispiel mit den Unterrichtsfächern Kunst, Musik verbinden lässt, empfiehlt die Kommission, abweichend von der oben genannten Maßgabe, für Studierende mit diesem Schwerpunkt nur einen der ansonsten verbindlichen Lernbereiche Deutsch oder Mathematik verpflichtend zu belegen und alternativ ein weiteres Fach frei wählen zu dürfen. Auch das Studienfeld Sonderpädagogik soll nur als Vertiefungsfach studiert werden können.

Neben den fachlichen und fachdidaktisch ausgerichteten drei Studienfeldern ist ein bildungswissenschaftliches Studium zu absolvieren. Hier sind insbesondere Fragen der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik von Bedeutung. Daneben und damit verbunden sollen die Studierenden hier Wissen und Verständnis zu relevanten Themen der pädagogischen Psychologie, der Entwicklungspsychologie und -linguistik, der Erziehungswissenschaft und der Schulpädagogik aufbauen. Die Kommission empfiehlt, für diesen Bereich einen substanziellen Anteil am Studium (ca. 60 LP) auszuweisen. Im Rahmen dieses bildungswissenschaftlichen Studiums sind nach Ansicht der Kommission folgende sonder- bzw. inklusionspädagogisch relevante Themen explizit auszuweisen und anzubieten: „Einführung in die Grundlagen der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Verhaltens- und Sprachstörungen“, „klinische Entwicklungspsychologie“ sowie „Grundlagen inklusiver Schulentwicklung“. Die Kommission erachtet diese Inhalte durch die vermehrte Anzahl an inklusiven Schulstrukturen als grundlegend für alle Studierenden des Lehramts an Grundschulen. Für diese Themen sind mindestens 6 LP vorzusehen.

Verpflichtend sollte ebenso sein, dass sich alle Studierenden in ihrem Studium mit dem Bereich Sprachbildung/DAZ und den sprachlichen Grundlagen des Lernens auseinandergesetzt haben. Die Kommission empfiehlt, dafür jeweils 3 LP für das Bachelor- und Masterstudium auszuweisen.

Aufgrund der Breite des Faches Sachunterrichts, seiner Ausrichtung an verschiedenen - und sehr unterschiedlichen - Bezugswissenschaften und seiner Aufteilung in den Jahrgangsstufen 5/6 in drei verschiedene Unterrichtsfächer (Naturwissenschaften, Sozialkunde/Geschichte und Geographie) empfiehlt die Kommission dieses Studienfeld gesondert zu gestalten. Studierende dieses Studienfeldes sollten im Bachelorstudium (mit 42 LP) gemeinsam das Fach Sachunterricht in seiner gesamten Breite studieren. Dies bedeutet, dass fachliche und fachdidaktische Anteile aus den für den Sachunterricht konstitutiven fachlichen Perspektiven (naturwissenschaftlich, technisch, sozialwissenschaftlich, historisch und geographisch) neben Veranstaltungen zum integrativen Sachunterricht (z.B. zur Vernetzung von fachlich ausgerichteten Perspektiven, zum Lebensweltbezug oder zu übergreifenden sachunterrichtsrelevanten methodischen Elementen sowie zur Geschichte des Faches) studiert werden. Aufgrund der Komplexität und wegen der geringen Affinität vieler Grundschullehrerstudierender zu naturwissenschaftlichen Themen und Inhalten empfiehlt die Kommission, naturwissenschaftliche und technische Themen in der Bachelorphase etwas stärker zu gewichten - als Orientierung könnte 18 LP für Naturwissenschaften/Technik, 10 LP für Sozialkunde/Geschichte/Geographie und 14 LP für den integrativen Bereich dienen. Im Masterstudium sollte dann eine Spezialisierung stattfinden. Dafür ist es (wie oben erwähnt) erforderlich, dass Sachunterricht als vertieftes Fach im Gesamtumfang von 68 LP studiert wird. Die Studierenden müssen sich dann entscheiden, ob sie den Schwerpunkt Naturwissenschaften oder Sozialkunde belegen wollen. Die 26 LP im Masterstudium werden dann ausschließlich in diesem Bereich studiert.

Dieses Modell eröffnet die Möglichkeit, sowohl den Sachunterricht in den Jahrgangsstufen eins bis vier als auch den Fachunterricht in den Jahrgangsstufen fünf und sechs angemessen zu berücksichtigen. Der Fachunterricht in den Klassen fünf und sechs kann dann von Lehrkräften übernommen werden, die den jeweiligen Schwerpunkt im Masterstudium gewählt haben. Eine Alternative wäre, anstelle des Faches Sachunterricht von Anfang an ausschließlich zwei Studienbereiche „Naturwissenschaften“ und „Sozialkunde“ anzubieten. Dies hätte den Vorteil, dass die Studierenden gezielter und fachlich fundierter ihre Ausbildung in den jeweiligen Bereichen erhalten würden, hätte aber den Nachteil, dass es womöglich kaum Lehrerinnen und Lehrer mehr gäbe, die für das Schulfach Sachunterricht in seiner Breite ausgebildet wären. Nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung des vernetzt ausgerichteten Faches Sachunterricht (mit Blick auf Themen wie „Mobilität“, „nachhaltige Entwicklung“ oder „gesunde Ernährung“ aber auch bezogen auf die - noch nicht fachlich ausgerichteten - Interessen, Denkweisen und Fragestellungen der Kinder) empfiehlt die Kommission die erstgenannte Lösung.

Tabelle 7: Lehramt an Grundschulen (Modell)

1. Fach	55 LP*	Deutsch / sprachliche Grundbildung (verpflichtend) (+ 5 LP aus dem Praxissemester = 60 LP insgesamt)
2. Fach	55 LP*	Mathematik / mathematische Grundbildung (verpflichtend) (+ 5 LP aus dem Praxissemester = 60 LP insgesamt)
3. Fach	55 LP*	Musik, Bildende Kunst, Sport, Fremdsprache, Sachunterricht (+ 5 LP aus dem Praxissemester = 60 LP insgesamt)
1., 2. oder 3. Fach Vertiefung	13 LP	Jedes der o. g. Fächer kann vertieft studiert werden. Sachunterricht (siehe 3. Fach) kann nur als Vertiefungsfach mit 68 LP (55 + 13 LP) studiert werden.
Bildungswissenschaften	61 LP**	(+15 LP aus dem Praxissemester = 76 LP insgesamt)
Sprachbildung / DAZ	6 LP	3 LP im BA und 3 LP im MA
Praxissemester	30 LP	(s. oben, 5 + 5 + 5 + 15 LP)
BA- und MA-Arbeit	25 LP	10 + 15 LP
	300 LP	

\* je 3 LP für Inklusion im Rahmen der Fachdidaktik

\*\* 6 LP für Inklusion in den Bildungswissenschaften

Das Vertiefungsfach kann ersetzt werden durch das Studium von Behinderungsformen (Sonderpädagogik). In diesem Fall kann auch Deutsch oder Mathematik durch Förderpädagogik ersetzt werden. Beide Abschlussarbeiten sind in der Sonderpädagogik zu schreiben.

Eine sinnvolle Erweiterung der genannten Ausbildungsstruktur sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, in denen Kompetenzen geschult werden, die im Unterricht der Grundschule vor allem aufgrund des Klassenlehrerprinzips erforderlich sind - insbesondere bezogen auf musische und ästhetische Inhalte oder im Bereich Bewegungslehre und Sport. Zudem kann an den Schulen durch Profilbildungen, durch eine gezielte Zusammensetzung des Lehrerkollegiums sowie insbesondere durch verstärktes Arbeiten im Team erreicht werden, dass die individuellen Kompetenzen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer gut zum Tragen kommen und mögliche Probleme eines fachfremden Unterrichtens ausgeglichen werden können.

Das neue Praxissemester wird in der Regel im zweiten oder dritten Semester der Masterphase in Kooperation mit den Schulpraktischen Seminaren und unter Betreuung durch ausgebildete Lehrkräfte durchgeführt. Es wird mit 30 LP bewertet. Die Bachelor- und Masterarbeiten werden mit 10 bzw. 15 LP bewertet.

## 6.2 Lehramt an ISS und Gymnasium

Im Abschnitt 5.2 hat die Kommission vorgeschlagen, für die allgemeinbildenden Schulen im Sekundarbereich I und II einen einzigen Lehramtsstudiengang vorzusehen, der die Fakultas für den Unterricht in der Mittel- und Oberstufe einschließt. Kern des Vorschlags ist es, das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium von Lehrkräften am Gymnasium und der ISS auf einem vergleichbar hohen Niveau zu justieren, so dass beide gleichermaßen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erteilen können. Mit der Einführung des Zwei-Säulen-Modells und der Parallelität der beiden Bildungsgänge gibt es keine guten Gründe, die eine Niveauabstufung unterschiedlicher Lehrämter rechtfertigen könnten. Die Koalitionsvereinbarung zur einheitlichen Länge aller Lehramtsstudiengänge gibt für den Kommissionsvorschlag den institutionellen Rahmen (Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU, 2011, S. 53).

Für das Lehramt an ISS und Gymnasien werden zwei Fächer gleichgewichtig in einem jeweiligen Umfang von 100 LP (85 LP für die Fachwissenschaft und 15 LP für die dazugehörige Fachdidaktik) studiert. Hinzu kommen jeweils 10 LP anteilig aus dem Praxissemester, das neu eingeführt wird. Das Fachstudium wird nicht mit einem Bachelorabschluss abgeschlossen, sondern in begrenztem Umfang in der Masterphase fortgeführt. Zur jeweiligen Fachdidaktik gehören die Grundlagen der bereichsspezifischen Diagnostik, insbesondere der Diagnostik bereichsspezifischer Lernstörungen, der Lernprozessbegleitung und der Förderung. Dafür sind jeweils 3 LP vorzusehen.

Der Studiengang für das Lehramt an ISS und Gymnasien kann auch mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften studiert werden. In diesem Fall wird ein Fach durch diesen Schwerpunkt, der im gleichen Umfang studiert werden muss, ersetzt.

Für die Bildungswissenschaften sollten 39 LP vorgesehen werden. Im Bereich der Bildungswissenschaften erwerben alle Studierenden Grundkenntnisse in der Pädagogik der Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen, der klinischen Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters und der inklusiven Schulentwicklung. Dafür sind 6 LP auszuweisen. Zu den Bildungswissenschaften kommen ferner anteilmäßig 10 LP aus dem Praxissemester hinzu.

Verpflichtend sollte ebenso sein, dass sich alle Studierenden in ihrem Studium mit dem Bereich Sprachbildung/DAZ und den sprachlichen Grundlagen des Lernens auseinandergesetzt haben. Die Kommission empfiehlt, dafür jeweils 3 LP für das Bachelor- und Masterstudium auszuweisen.

Die Studierenden erhalten möglichst frühzeitig im Bachelorstudiengang durch ein ca. vierwöchiges berufsfelderschließendes Praktikum an Schulen die Gelegenheit, ihre Studien- und Berufswahl zu reflektieren. Dieses Praktikum findet innerhalb des ersten erziehungswissenschaftlichen Moduls statt.

Das neue Praxissemester wird in der Regel im zweiten Semester der Masterphase in Kooperation mit den Schulpraktischen Seminaren und unter Betreuung durch ausgebildete

Lehrkräfte durchgeführt (s. Abschnitt 6.6). Es wird mit 30 LP bewertet. Die Bachelor- und Masterarbeiten werden mit 10 bzw. 15 LP bewertet.

Tabelle 8: Lehramt an ISS und Gymnasien (Modell)

1. Fach	100 LP	85 LP FW + 15 LP FD* (+ 10 LP Praxissemester = 110 LP insgesamt)
2. Fach	100 LP	85 LP FW + 15 LP FD* (+ 10 LP Praxissemester = 110 LP insgesamt)
Bildungswissenschaften	39 LP	(+ 10 LP Praxissemester = 49 LP** insgesamt)
Sprachbildung / DAZ	6 LP	3 LP im BA und 3 LP im MA
Praxissemester	30 LP	(s. oben, 10 + 10 + 10 LP)
BA- und MA-Arbeit	25 LP	10 + 15 LP
	300 LP	

\* je 3 LP für Inklusion im Rahmen der Fachdidaktik

\*\* 6 LP für Inklusion in den Bildungswissenschaften

Ein Fach kann ersetzt werden durch das Studium von Behinderungsformen (Sonderpädagogik).

### 6.3 Lehramt an beruflichen Schulen

Die Ausbildungsprogramme sollen den Ansprüchen der Bologna-Reform genügen, die spezifischen Qualifikationsbedarfe des beruflichen Bildungssystems abdecken, attraktiv und gut studierbar sein und vorhandene Ressourcen der betroffenen Hochschulen effektiv nutzen. Die Kommission schlägt im Folgenden die Einrichtung von zwei Studiengängen vor. Im ersten Fall handelt es sich um einen konsekutiv angelegten, grundständigen Studiengang, in dem bereits in der Bachelorphase Kompetenzprofile aufgebaut werden, die zwei Fächer, die Bildungswissenschaften und praktische Erfahrungsbereiche in beruflichen Schulen und betrieblichen Handlungsfeldern einschließen und in einem Masterstudiengang fortgeführt werden. Im zweiten Fall handelt es sich um einen „Aufbaumaster“, der generell für Fächer mit einem notorischen Mangel an Lehrkräften eine Option sein könnte und für die Erzeugung wünschenswerter Kompetenzprofile, z.B. für Fachschulen, generell erwägenswert ist. Dieser Fall wird in Abschnitt 6.5 beschrieben.

Die fachlichen Anforderungen im Lehramt an beruflichen Schulen sind durch die Vielfalt der Berufe und starke Ausdifferenzierungen innerhalb der Berufsfelder gekennzeichnet (so gibt es im kaufmännischen Bereich zurzeit etwa 55 verschiedene anerkannte Ausbildungsberufe). Hinzu tritt der beschleunigte ökonomische und technische Wandel mit seinen Konsequenzen für die kaufmännischen und technischen Ausbildungsgänge. Für den Erwerb hinreichender berufsfachlicher Kompetenzen sind aus der Sicht der Expertinnen und Experten der

beruflichen Bildung Studienprogramme erforderlich, in denen die berufliche Fachrichtung mit einem höheren Anteil an Leistungspunkten versehen wird als das zweite Unterrichtsfach. Für die ungleiche Verteilung der Leistungspunkte spricht, dass innerhalb der berufswissenschaftlichen Referenzdisziplinen weit stärkere Ausdifferenzierungen als in den Referenzdisziplinen der Unterrichtsfächer allgemeinbildender Schulen zu beobachten sind, innerhalb einer an der Hochschule studierten beruflichen Fachrichtung die wissenschaftliche Fundierung für eine breite Palette an Berufen bis zum Niveau der Fachschulen erfolgen muss und berufliche Fachrichtungen in aller Regel nicht ein einzelnes Fach, sondern mehrere Fächer umfassen. Mit einer gleichgewichtigen Aufteilung der Leistungspunkte auf das erste und zweite Fach wird aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Bildung längerfristig die Anschlussfähigkeit an die dynamische Wissensentwicklung der berufsfachlichen Referenzdisziplinen gefährdet. Für die Ausbildung von Studienräten an beruflichen Schulen ist ein Major-/Minor-Modell in der einen oder anderen Form in fast allen Ländern der Bundesrepublik üblich. (Nordrhein-Westfalen lässt ein „Pari-Pari-Modell“ zu, das in der Regel aber nur für die Kombination mit allgemeinbildenden Fächern angewandt wird.) Allerdings ist die Variabilität, die sich in folgendem Rahmen bewegt sehr groß: Berufliche Fachrichtung (inklusive betriebliche Fachpraktika) 115-140 LP; zweites Unterrichtsfach 45-68 LP; Fachdidaktik 6-36 LP; Bildungswissenschaften 30-65 LP (KMK, 2012).

Eine ausgeprägte Ungleichverteilung der Leistungspunkte zwischen erstem und zweitem Fach führt andererseits dazu, dass die fachliche und fachdidaktische Ausbildung im zweiten Fach - wenn es sich nicht um ein affines Fach handelt - auf einem niedrigeren Niveau abgeschlossen wird, als dies in dem ansonsten vergleichbaren Studium für das Lehramt an allgemeinbildenden Gymnasien verlangt wird, und auch nicht den Ansprüchen genügt, die im Abschnitt 5.2.2 für den Unterricht an ISS skizziert wurden. Ein erheblicher und in Berlin zunehmender Anteil der allgemeinen Hochschulreife wird an beruflichen Gymnasien erworben; hier sind äquivalente Qualifikationsanforderungen an den Lehrkörper zu stellen. Aber auch in der Ausbildung gerade für zukunftsfähige Berufe nimmt die Bedeutung generischer Fähigkeiten zu (kompetente Beherrschung der Verkehrssprache, Fremdsprachenkenntnisse, Mathematik, Naturwissenschaften). Zur Vorstellung einer Entsprechung zwischen Leistungsniveau der zu Unterrichtenden und Anforderungen an die Kompetenz der Lehrenden ist das Notwendige in Abschnitt 5.2 gesagt worden.

Will man das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen nicht auf affine Fächer einschränken und zugleich im zweiten Fach entsprechend dem Kompetenzprofil für ISS (vgl. Abschnitt 5.2.2) gestalten, ist eine Balance zwischen den Ansprüchen beider Bereiche zu finden, die auf ein Optimum zielt, das sowohl einer berufsfachlichen als auch allgemeinbildenden Perspektive Rechnung trägt. Nach Ansicht der Kommission könnte dieses Optimum im Bereich der von der KMK verabredeten Variabilitätsmarge für die Qualifikation für das Lehramt an Gymnasien liegen. Die Kommission schlägt deshalb für den grundständigen Studiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen ein Major-/Minor-Modell vor, das diese Anforderung erfüllt. Nach diesem Modell wird die berufliche Fachrichtung in einem Umfang von 125 LP (110 LP für das Fach und 15 LP für die dazugehörige Fachdidaktik) studiert. Für das zweite Fach wird ein Studienumfang von 90 LP (75 LP für die Fachwissenschaft und 15 LP für die Fachdidaktik) vorgesehen. Hinzukommen jeweils 7 LP anteilig aus dem Praxissemester, das neu eingeführt wird. Das Fachstudium wird

nicht mit dem Bachelorabschluss abgeschlossen, sondern in begrenztem Umfang in der Masterphase fortgeführt. Zur jeweiligen Fachdidaktik gehören die Grundlagen der bereichsspezifischen Diagnostik, insbesondere der Diagnostik bereichsspezifischer Lernstörungen, der Lernprozessbegleitung und der Förderung. Dafür sind jeweils 3 LP vom Kontingent der Fachdidaktik auszuweisen.

Der Lehramtsstudiengang für berufliche Schulen kann - ebenso wie bei allen anderen Lehrämtern - auch mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften studiert werden. In diesem Fall wird das zweite Fach durch diesen Schwerpunkt ersetzt, der im gleichen Umfang studiert werden muss. Der Schwerpunkt „Sonderpädagogik“ kann nur an der Humboldt-Universität studiert werden, da hier die Lehrstühle für die sonderpädagogischen Fachrichtungen, allgemeine Behindertenpädagogik und Rehabilitationspsychologie und Rehabilitationssoziologie vorhanden sind.

Für die Bildungswissenschaften einschließlich des Schwerpunkts Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden 39 LP vorgesehen. In diesem Bereich erwerben alle Studierenden auch Grundkenntnisse in der Pädagogik der Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen, der klinischen Entwicklungspsychologie des Jugend- und jungen Erwachsenenalters und der inklusiven Schulentwicklung. Dies sollte in enger Kooperation mit dem Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität umgesetzt werden. Dafür sind 6 LP aus dem Kontingent der Bildungswissenschaften auszuweisen. Zu den Bildungswissenschaften kommen ferner anteilmäßig 7 LP aus dem Praxissemester hinzu.

Für den Abschluss des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen wird ferner der Nachweis von 52 Wochen betrieblicher Praktika verlangt, die nicht kreditiert werden.

Tabelle 9: Lehramt an beruflichen Schulen (Modell)

1. Fach	125 LP	110 LP Fach + 15 LP FD* (+ 7LP Praxissemester = 132 LP insgesamt)
2. Fach***	90 LP	75 LP Fach + 15 LP FD* (+ 7 LP Praxissemester = 97 LP insgesamt)
Bildungswissenschaften mit Berufs- und Wirtschaftspädagogik	39 LP	(+ 7 LP Praxissemester = 45** LP insgesamt)
Praxissemester	21 LP	
BA (Berufliche Fachrichtung)/MA-Arbeit	25 LP	10 + 15 LP
	300 LP	

\* je 3 LP für Inklusion im Rahmen der Fachdidaktik

\*\*6 LP für Inklusion in den Bildungswissenschaften

\*\*\*Das zweite Fach kann durch den Schwerpunkt Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften ersetzt werden.

Das neue Praxissemester wird in der Regel im zweiten Semester der Masterphase in Kooperation mit den Studienseminaren und unter Betreuung durch dafür ausgebildete Lehrkräfte durchgeführt. Es wird - abweichend von der vorgeschlagenen Regelung für die anderen Lehramter - mit 21 LP bewertet. Die Kommission geht davon aus, dass die betrieblichen Praktika durch die Vermittlung von Feldkenntnissen den Erwerb didaktischer Expertise im berufsfachlichen Bereich vorbereiten.

Die Bachelor- und Masterarbeiten werden mit 10 bzw. 15 LP bewertet. Die Bachelorarbeit muss in der beruflichen Fachrichtung geschrieben werden. In den Masterstudiengängen sollte die Anfertigung der Masterarbeit auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und hier gegebenenfalls in einem fachdidaktischen Zuschnitt möglich sein. Wird das zweite Fach durch den Studienschwerpunkt Förderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften ersetzt, muss die Masterarbeit in diesem Bereich angefertigt werden.

Prinzipiell sind Studienkombinationen mit zwei beruflichen Fachrichtungen denkbar. Studierbar sind solche Kombinationen jedoch ausschließlich, wenn hohe Affinitäten zwischen den beiden beruflichen Fachrichtungen bestehen. Das gilt insbesondere für die hoch affinen Studienmodelle mit zwei beruflichen Lehrbefähigungen im ingenieurwissenschaftlichen Bereich und das in der Wirtschaftspädagogik traditionell angebotene Studienprofil mit einer Vertiefung insbesondere in den Bereichen Rechnungswesen/Controlling oder Informatik. Hoch affine Fächerkombinationen sind in besonderer Weise geeignet, das Anspruchsniveau des beruflichen Wissens halten zu können.

Von Seiten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft besteht Bedarf an Lehrkräften mit Fachrichtungen, die bisher an den Hochschulen Berlins nicht angeboten werden. Die Kommission regt an, zu prüfen, für welche der bestehenden Bedarfe an den Hochschulen weitere Studienrichtungen eingerichtet werden können.

Ferner sollte an den Hochschulen geprüft werden, ob und welche zusätzlichen Angebote im Bereich der Zweitfächer ohne bzw. mit geringen zusätzlichen Ressourcen eingerichtet werden können. Als Optionen zeichnen sich zum Beispiel Informatik an der Technischen Universität und Wirtschaftsinformatik an der Humboldt-Universität ab.

#### **6.4 Sonderpädagogik**

Die Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen als Teilbereich einer inklusiven Pädagogik hat Auswirkungen auf die Tätigkeit und die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Sie werden verstärkt an allgemeinbildenden Schulen in der Primarstufe, der Sekundarstufe I und auch der Sekundarstufe II eingesetzt werden. Ein wesentlicher Teil ihrer pädagogischen Arbeit findet in enger Kooperation mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule statt. Es sollte darauf geachtet werden, dass sie in die Kollegien der allgemeinen Schule integriert sind. Dies ist wichtig, um einerseits an den Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung teilnehmen zu können und andererseits ihre sonderpädagogische Expertise in die Teamarbeit mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule einbringen zu können. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Aufgabenstellungen im Bereich Diagnostik, Unterricht, Förderung,



Beratung und Entwicklung im Primarbereich und im Sekundarstufenbereich sehr unterschiedlich sind.

Daraus ergeben sich folgende Empfehlungen der Kommission:

Ein eigenständiger Studiengang „Lehramt Sonderpädagogik“ wird ersetzt durch die Einrichtung eines Studienschwerpunktes „Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften“ in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen, Lehramt an ISS und Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen. Alle drei Studiengänge umfassen ein Bachelor- und Masterstudium im Umfang von 300 LP. Der Studienschwerpunkt Sonderpädagogik umfasst davon mindestens 100 LP.

Die Studierenden dieses Studienschwerpunktes studieren die Unterrichtsfächer, die Bildungswissenschaften und Sprachbildung/DAZ gemeinsam mit den Studierenden für das Lehramt an Grundschulen bzw. für das Lehramt an ISS und Gymnasien oder für das Lehramt an beruflichen Schulen. An den allgemeinen Schulen können die Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik zum einen als Klassen- und Fachlehrkräfte und zum anderen mit einem ausgewiesenen Stundenanteil im Bereich der sonderpädagogischen Förderung im Sinne von Querschnittsaufgaben in Unterrichtsteams eingesetzt werden. Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs Lehramt an Grundschulen, Lehramt an ISS und Gymnasien bzw. Lehramt an beruflichen Schulen mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik sollen somit in ihren studierten Fächern über die gleichen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen verfügen wie die Absolventinnen und Absolventen der Lehramter an Grund- und an Sekundarschulen. Dabei ist ausdrücklich zu erwähnen, dass sich die Ausbildung für das Lehramt an ISS und Gymnasien auf die Klassenstufen sieben bis zwölf bzw. dreizehn bezieht. Im Rahmen des Studienschwerpunktes Sonderpädagogik sollen die Studierenden erweiterte und vertiefte Kompetenzen für die Bereiche der sonderpädagogischen Förderung erwerben. Der Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz ist in besonderer Weise in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache gegeben (ca. 75 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind diesen Bereichen zugeordnet). Es wird deshalb empfohlen, dass die Studierenden mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften zwischen einem Profildbereich „Förderschwerpunkt Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache“ oder der Kombination aus zwei Förderschwerpunkten „Sehen“, „Hören“, „körperlich-motorische Entwicklung“, „geistige Entwicklung“ wählen.

Der Schwerpunkt „Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften“ in den Lehramtsstudiengängen für Grundschule, für ISS und Gymnasien und für berufliche Schulen kann nur an der Humboldt-Universität studiert werden, da hier die Lehrstühle für die sonderpädagogischen Fachrichtungen, allgemeine Behindertenpädagogik und Rehabilitationspsychologie und Rehabilitationssoziologie vorhanden sind.

#### *Lehramt an Grundschulen mit Schwerpunkt Sonderpädagogik*

Die Studierenden mit diesem Schwerpunkt studieren zwei Studienfelder im Umfang von 55 LP sowie das Studienfeld Sonderpädagogik im Umfang von 68 LP. Aufgrund der besonderen Bedeutung der sprachlichen und mathematischen Grundbildung von Kindern im

Grundschulalter muss eines der Studienfelder im Umfang von 55 LP aus den Bereichen „Mathematische Grundbildung (Lernbereich Mathematik)“ oder „Sprachliche Grundbildung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Lernbereich Deutsch)“ gewählt werden. Das zweite kann frei aus den Bereichen erste Fremdsprache, Kunst, Musik, Sport sowie Lernbereich Deutsch oder Lernbereich Mathematik gewählt werden, soweit letzterer nicht als erstes Studienfeld gewählt wird. Das Fach Sachunterricht entfällt als Option, da es nur vertieft im Umfang von 68 LP studiert werden kann. Um im Studienfeld Sonderpädagogik eine vertiefte Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Themenstellungen zu ermöglichen, müssen sowohl die Bachelor- als auch die Masterarbeit (25 LP) im Bereich Sonderpädagogik betreut und geschrieben werden. Für das Praxissemester muss eine Einbindung in sonderpädagogische Förderung im Rahmen einer Betreuung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gewährleistet sein. Die Studierenden mit dem Studienschwerpunkt Sonderpädagogik müssen - wie alle Lehramtstudierenden - an der sonderpädagogischen Grundqualifikation in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken teilnehmen und hier 12 - 15 LP erwerben.

#### *Lehramt an ISS und Gymnasien mit Schwerpunkt Sonderpädagogik*

Die Studierenden mit diesem Studienschwerpunkt studieren ein Unterrichtsfach im Umfang von 100 LP. Anstatt eines zweiten Unterrichtsfaches studieren sie das Studienfeld Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaften im Umfang von mindestens 100 LP. Für das Praxissemester muss eine Einbindung in sonderpädagogische Förderung im Rahmen einer Betreuung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gewährleistet sein. Die Studierenden mit dem Studienschwerpunkt Sonderpädagogik müssen - wie alle Lehramtstudierenden - an der sonderpädagogischen Grundqualifikation in den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik teilnehmen.

#### *Externe sonderpädagogische Beratung*

Berlin strebt an, in den Regionen ein flächendeckendes Beratungs- und Unterstützungssystem aufzubauen, um die externe Beratung und Unterstützung von allgemeinen Schulen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung zu gewährleisten. Es wird empfohlen, dass die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in diesem Bereich arbeiten, nicht zwingend ein Lehramtsstudium absolviert haben müssen. In diesem Bereich können auch Absolventinnen und Absolventen eines Masterstudiengangs Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaft eingestellt werden, die als externe Beraterinnen und Berater von den Schulen für spezifische Angebote im Bereich der sonderpädagogischen Unterstützung angefordert werden können. Diese Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gehören explizit nicht zum Kollegium der allgemeinen Schulen.

### **6.5 Einrichtung von Masterstudiengängen in Aufbauform für Mangelfächer**

In Mangelfächern wie zum Beispiel Elektrotechnik, Maschinenbau und Physik werden gegenwärtig in nahezu allen Bundesländern Absolventinnen und Absolventen reiner Fachstudiengänge mit mehr oder weniger Praxiserfahrung rekrutiert, um den Bedarf an Lehrkräften zumindest annähernd decken zu können. Soweit eine zweite Lehrbefähigung erteilt wird, erfolgt dies oftmals auf der Basis problematischer Anerkennungen auch fachlicher Leistungen. Ähnliches gilt für die bildungswissenschaftliche Ausbildung. Eine spezifisch ausgestaltete zweite Ausbildungsphase dient für diese Personengruppe als Vorbereitung auf den Schuldienst, ohne dass die fehlenden fachlichen Qualifikationen im

zweiten Unterrichtsfach und den Bildungswissenschaften im verfügbaren Zeitrahmen in vollem Umfang nachträglich erworben werden können.

Alternativ kommen für diese Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger Master-Aufbaustudiengänge in Frage, die den Abschluss von relevanten fachwissenschaftlichen Bachelor- oder auch Masterstudiengängen voraussetzen und Studien in einem zweiten Fach, den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und der Schulpraxis vorsehen. In anderen Bundesländern liegen dazu bereits Erfahrungen vor. Dies gilt insbesondere für den beruflichen Bereich, partiell jedoch auch für affine Fächerkombinationen (z.B. Mathematik und Physik) in gymnasialen Lehramtsstudiengängen.

Die Kommission regt an, solche Aufbaustudiengänge an den Berliner Hochschulen zu entwickeln. Bei affinen Fächerkombinationen können Vorleistungen fallspezifisch angerechnet werden. Für die auf reinen ingenieurwissenschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen aufbauenden Masterstudiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen scheint es zweckmäßig, in anderen Bundesländern gesammelte Erfahrungen zu nutzen.

Bei entsprechender Gestaltung der Zulassungsordnung ist es nach den dort gesammelten Erfahrungen möglich, eine hinreichende Überdeckung mit den in den grundständigen Bachelorstudiengängen vorgesehenen Inhalten/fachlichen Kompetenzen zu erreichen, so dass die Fachstudien in den Ingenieurwissenschaften/Wirtschaftswissenschaften vollständig angerechnet werden können und als konsekutives Element in der Fachwissenschaft im Masterstudiengang nur noch die Fachdidaktik erbracht werden muss. Anerkennungen im Zweitfach können auf der Basis individueller Anerkennungen erfolgen, der Umfang ist stark abhängig von den vorausgegangenen Studien und dem gewählten Studienprofil. Umfangreichere Anerkennungen sind in aller Regel bei der Wahl hoch affiner Zweitächer und bei vorausgegangenen Diplom- oder Masterstudiengängen möglich.

Aufgrund des eklatanten Defizits an Lehrkräften mit sonderpädagogischem Schwerpunkt regt die Kommission an, auch hier über die Einrichtung eines (berufsbegleitenden) Master-Aufbaustudiengangs „Sonderpädagogik/Rehabilitationswissenschaft“ nachzudenken. Zielgruppe wären Absolventinnen und Absolventen anderer Lehramtsstudiengänge, die entweder eine Neuausrichtung ihrer Tätigkeit anstreben oder aber bisher keine Anstellung auf Grund ihrer Fächerkombinationen im Schuldienst gefunden haben. Hier könnten sowohl das Studium der Unterrichtsfächer als auch der Bildungswissenschaften vollständig angerechnet werden, so dass die Studierenden in dem Master-Aufbaustudium zwischen einem Profildbereich „Förderschwerpunkt Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache“ oder der Kombination aus zwei Förderschwerpunkten „Sehen“, „Hören“, „körperlich-motorische Entwicklung“, „geistige Entwicklung“ wählen können.

## **6.6 Praxissemester**

Für die Ausbildung professioneller Handlungskompetenz einer Lehrperson im berufsbiografischen Entwicklungsprozess von der Berufsentscheidung bis zum Berufseinstieg sind - neben Werthaltungen und motivationalen Orientierungen - spezifisches, erfahrungsgesättigtes, deklaratives und prozedurales Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen

und Können) sowie metakognitive Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation notwendig. Dabei stellen Wissen und Können zentrale Komponenten, also den Kern der Handlungskompetenz dar. Sie umfassen den Bereich des theoretisch-formalen Wissens (fachliches, fachdidaktisches, allgemeines pädagogisches Wissen) und den erfahrungsbasierten Bereich des praktischen Wissens und Könnens (knowledge in action), das in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen ist. Die Integration dieser unterschiedlichen Komponenten ist eine zentrale Herausforderung, der sich Studierende, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter und Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger auf dem Weg zur professionell handelnden Lehrperson stellen müssen. Aufgabe der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen ist es, die nachhaltige individuelle Kompetenzentwicklung vom Novizen bis hin zum kompetent Handelnden zu begleiten und entsprechende integrationsförderliche Lerngelegenheiten bereitzustellen. Der besondere Schwerpunkt des Praxissemesters liegt darin, die Studierenden bei der Integration von Erfahrungs- und theoretisch-konzeptuellem Wissen zu unterstützen und damit die Entwicklung praktischer Expertise anzubahnen. Damit sind sowohl die theorieorientierte Ausbildung an der Hochschule (anwendbares Theoriewissen) als auch das spezifische Aufgabenprofil des Vorbereitungsdienstes (theoriegeleitetes Handlungswissen) und das praktische Erfahrungswissen der Mentorinnen und Mentoren an den Schulen gefordert.

Im Mittelpunkt des Praxissemesters steht die Schule als Lernort. Das professionsbezogene Lernen an der Schule verfolgt eine doppelte Zielrichtung:

- Zum einen erwerben Studierende notwendige professionelle Kompetenzen, um nach Abschluss des Studiums den Vorbereitungsdienst aufnehmen zu können. Sie bilden zugleich eine Grundlage für den selbstständigen Unterricht.
- Zum anderen verknüpfen Studierende relevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen mit berufspraktischen Erfahrungen und führen dazu im Sinne forschenden Lernens theoriegeleitete Erkundungen sowie Studien-, Unterrichts- und kleine Forschungsprojekte durch.

### *Ausbildungsmodell*

Für das Praxissemester muss ein Ausbildungsmodell konzipiert werden, das dieser doppelten Zielrichtung des Praxissemesters (im Blick auf das Masterstudium und die Anschlussfähigkeit zum Vorbereitungsdienst) gerecht wird. Dabei sollen Unterrichts- und Schulerfahrungen mit einer theoriegeleiteten Einführung in professionelle Alltagspraxis, mit zur Selbstreflexion anleitenden Ausbildungselementen, mit Beratung und Rückmeldung zum Unterricht sowie mit begleitenden fachdidaktischen und forschungsmethodischen Fragestellungen so verknüpft werden, dass ein zirkulärer Prozess von Praxis - Theorie - Reflexion initiiert wird, der einen sukzessiven Kompetenzaufbau ermöglicht.

Um die Studierenden auf die Anforderungen im schulischen Handlungsfeld vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorieansätze vorzubereiten, sollten die Bildungswissenschaften und die Fachdidaktiken im Semester vor dem Praxissemester Lehrveranstaltungen durchführen, in denen auch Fragen der Anwendung theoretischen Wissens thematisiert werden.

Im Praxissemester sollen die Studierenden ausgewählte wissenschaftliche Studien-, Unterrichts- oder Forschungsprojekte durchführen. Diese sollen in universitären Begleitseminaren von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken nicht nur hinsichtlich Planung, Durchführung, sondern vor allem auch hinsichtlich der Methoden der Überprüfung und Auswertung im Sinne forschenden Lernens systematisch aufgegriffen werden.

Während des Praxissemesters werden die Studierenden an den Praktikumsschulen von Seminarausbilderinnen und -ausbildern sowie von mit der Ausbildung beauftragten Lehrkräften der Schulen (Mentorinnen und Mentoren) unterstützt. Im Mittelpunkt steht hierbei Unterricht unter Begleitung, der - anknüpfend an Hospitationen - eigenständige Unterrichtselemente, Einzelstunden und schließlich die Durchführung von Unterrichtsvorhaben umfasst. Die Mentorinnen und Mentoren bieten Hilfestellungen bei der Umsetzung der Unterrichtsprojekte an und geben Anregungen zur Reflexion der gewonnenen Erfahrungen. Wesentliche Aufgabe der Ausbilderinnen und Ausbilder der Schulpraktischen Seminare ist das Coaching im Sinne durchgehender Beratung, Begleitung und Rückmeldung bei der Kompetenzentwicklung der Studierenden.

#### *Notwendige Kooperation*

„Ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau in der Ausbildung von Lehrkräften verlangt ein koordiniertes Zusammenspiel von Hochschule, Vorbereitungsdienst und Schule.“ (SenBWF, 2011, S. 14), Eine Zusammenarbeit von Hochschule und Studienseminaren im Rahmen des Praxissemesters bietet die Chance, die herkömmliche und wiederholt beklagte Fragmentierung der Ausbildungsphasen zu überwinden, impliziert jedoch die Aufgabe für beide Institutionen, konkrete und institutionell abgesicherte Projekte der Zusammenarbeit gemeinsam zu entwickeln. Die Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Institutionen sollten sich als Dialogpartner und voneinander Lernende verstehen und damit die Integration der unterschiedlichen Perspektiven als einen Prozess der Systementwicklung vorantreiben, in den jede Institution ihre jeweiligen Stärken einbringt. Die an der Durchführung des Praxissemesters beteiligten Institutionen sollten curricular aufeinander abgestimmte Lerngelegenheiten bieten, die der Integration von anwendbarem Theoriewissen, theoriegeleitetem Handlungswissen und praktischem Erfahrungswissen dienen.

Um die Anschlussfähigkeit in der Kompetenzentwicklung der Studierenden zu sichern, sind in der Kooperation von Universität und Studienseminar wechselseitige Einblicke in Ausbildungsinhalte und -methoden erforderlich. Daher ist seitens der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken bei der inhaltlichen Ausgestaltung und gegebenenfalls auch bei der Durchführung der einführenden Veranstaltungen im Semester vor dem Praxissemester eine Zusammenarbeit mit den Schulpraktischen Seminaren sinnvoll. Gleiches gilt im umgekehrten Verhältnis bei einer Praxis-Einführung seitens der Schulpraktischen Seminare zu Beginn des Praxissemesters.

Der Erfolg der Unternehmung Praxissemester hängt nicht nur von dem Ausbildungsmodell ab, das ihm zugrunde gelegt wird, sondern von dem gemeinsamen Engagement der Akteure, die es tragen. Als hilfreich hat sich dabei in den Unterrichtsfächern die Einrichtung von Fachverbänden von Lehrenden der Universität und Ausbilderinnen und Ausbildern des

Vorbereitungsdienstes erwiesen; dies gilt in der Grundschule insbesondere für die Fächer sprachliche und mathematische Grundbildung.

### *Institutionelle Verankerung*

Auf der institutionellen Ebene muss für das Praxissemester eine Organisationsstruktur mit festgelegten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten implementiert werden, die die Entwicklung des Ausbildungsmodells betreibt und seine Umsetzung verantwortlich begleitet. Da die formale Verantwortung für das Praxissemester - als (zu kreditierendem) Bestandteil des Studiums - bei der Universität liegt, ist die School of Education einer Hochschule im Sinne von Abschnitt 7 der Ort für die Steuerung auf der Prozessebene. Um die Kooperation mit den Schulen, den Schulpraktischen Seminaren und gegebenenfalls anderen an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen zu steuern, bietet sich die Einrichtung eines Kooperationsausschusses in der School of Education an. Dieser gehören neben den Vertreterinnen und Vertreter der School of Education, Vertreterinnen und Vertreter aus Schulpraktischen Seminaren und Schulen und gegebenenfalls aus weiteren Institutionen an. Aufgabe des Kooperationsausschusses ist es, dass Planungen, Organisation und Implementierungsprozesse im Zusammenhang mit dem Praxissemester zwischen den beteiligten Einrichtungen abgestimmt und evaluiert werden. Die oder der Vorsitzende kann einer außeruniversitären Institution angehören und sollte Mitglied des Vorstands der School of Education sein, soweit das Berliner Hochschulrecht dies zulässt.

Im Hinblick auf die personellen Ressourcen im Bereich der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaft an den Berliner Universitäten erscheint die Einrichtung je einer School of Education an der Humboldt-Universität, die mit der Technischen Universität kooperiert, und an der Freien Universität, die mit der Universität der Künste kooperiert, zweckmäßig.

Um die Kommunikation der Universitäten mit den außeruniversitären Partnern effizient zu gestalten, hält die Kommission es für dringlich, die Gliederung und Organisation im Bereich der Schulpraktischen Seminare zu straffen, für eine zentrale Koordination der Seminare zu sorgen und damit das Seminar als einheitliche Ausbildungsstätte gegenüber den Universitäten sprech- und kooperationsfähig zu machen. Die bisherige Organisationsform von 52 auf bezirklicher Ebene verankerten Seminaren ist keine Lösung.

## 7. Organisationsfragen: Institutionelle Verankerung der Lehrerbildung

Lehrerbildung bedarf - wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits aufgezeigt - nicht nur einer inhaltlichen Neuorientierung, sondern aufgrund ihrer quer zu den Fächern und Fakultäten liegenden sowie auf mehrere Institutionen verteilten Aufgabenbereiche auch einer institutionellen Neustrukturierung. Die Vielzahl der an der Lehrerbildung beteiligten Fächer und Fakultäten sowie die Verteilung der Ausbildungsinhalte auf mehrere Institutionen erschwert es, eindeutige Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten festzulegen. Die im Vergleich mit Fachwissenschaften oft unzureichende Ausstattung der Fachdidaktiken als forschungsfähige Einheiten trägt darüber hinaus nicht nur zu einem Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs bei, sondern auch dazu, dass der Lehrerbildung eine eher randständige Position zugewiesen wird. Insbesondere an großen Universitäten mit einem vergleichsweise geringen Anteil von Lehramtsstudierenden finden diese keinen Raum, um eine berufsbezogene Identität auszubilden. Um der Komplexität der Lehrerbildung entsprechen und den kurz skizzierten Defiziten der Lehrerbildung begegnen zu können, bedarf es eines institutionell verankerten Ortes für die Lehrerbildung mit klaren Verantwortlichkeiten, ausgewiesenen Entscheidungskompetenzen und verlässlichen Ressourcen.

Als Reaktion auf die genannten Probleme wurden bereits Ende der 1970er und verstärkt seit den 1990er Jahren - meist durch politische Initiativen eingeleitet - bundesweit „Zentren für (Bildungsforschung und) Lehrerbildung“ bzw. „(Professional) Schools of Education“ gegründet, deren Aufgabenspektrum und organisatorische Einbindung allerdings von Universität zu Universität stark variieren. Waren diese Institutionen zunächst vor allem Serviceeinrichtungen zur Organisation der Praktika und der Verknüpfung der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung, so umfassen die im letzten Jahrzehnt gegründeten Schools of Education bzw. reformierten Zentren zumeist auch berufsfeldbezogene Forschung und die darauf bezogene Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Die Kommission hält die Einrichtung von quer zu den Fächern und Fakultäten liegenden Schools of Education - oder anders genannte Einrichtungen - mit festgelegten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten sowie ausreichenden Ressourcen für erforderlich. Mit einer solchen im Folgenden der Einfachheit halber School of Education genannten Einrichtung mit professionellem Querschnittsmanagement, sollten vor allem folgende Ziele verfolgt werden:

- Stärkung und Weiterentwicklung der Verantwortlichkeit der Universität für die Lehrerbildung,
- Aufbau klarer Verantwortlichkeitsstrukturen und Etablierung einer in der universitären Hierarchie hoch angesiedelten Steuerungsinstanz,
- Förderung eines berufsbezogenen Selbstverständnisses der Lehramtsstudierenden,
- Schaffung eines institutionellen Ortes, mit dem sich Lehrende und Studierende im Sinne des Berufsfeldbezugs der Ausbildung identifizieren können.

Angestrebt wird ein synergetisches System, das die Interessen der Fächer und Fakultäten mit dem Ganzen der Lehrerbildung verbindet. Dafür ist ein ausreichendes Maß an Autonomie und eine Partizipation der School of Education an Entscheidungsstrukturen auf der Ebene des Hochschulmanagements notwendig.

Die Wirksamkeit einer School of Education als Reformelement hängt wesentlich von der Nähe zu den Akteuren der Lehrerbildung ab. Damit verbietet sich die Einrichtung einer einzigen School of Education für alle Berliner Universitäten. Die Freie Universität Berlin und die Humboldt-Universität zu Berlin haben beide Organisationseinheiten im Sinne einer School of Education geschaffen, deren Weiterentwicklung entsprechend der folgenden Skizze geprüft werden sollte. Da die personellen Ressourcen im Bereich der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften an der Technischen Universität und an der Universität der Künste voraussichtlich für die Einrichtung einer School of Education nicht ausreichend sind, sollte eine Kooperation unter Beteiligung der jeweiligen Entscheidungsträger institutionell verankert werden: die Humboldt-Universität mit der Technischen Universität bzw. die Freie Universität mit der Universität der Künste.

Der jeweiligen School of Education sollten vor allem folgende Aufgaben übertragen werden:

- Koordination des Aufbaus und der Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge in Zusammenarbeit mit den Fakultäten und zentralen Gremien,
- Beratung von Lehrenden und Studierenden in fachübergreifenden Angelegenheiten der Lehrerbildung,
- Koordination und Organisation der Praxisphasen und Auf- bzw. Ausbau von langfristigen Kontakten zu Praktikumsschulen sowie von Kooperationsstrukturen mit der Zweiten Ausbildungsphase,
- Interdisziplinäre Forschung und Entwicklung sowie Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungs- und Unterrichtsforschung,
- Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Im Bereich von Studium und Lehre übernehmen die Schools of Education Querschnittsaufgaben, die sie in Kooperation mit den Fakultäten bzw. den Fächern bearbeiten und für die sie übergreifende Rahmenkonzepte entwickeln, erproben und implementieren und deren Umsetzung evaluiert wird. Sie ist insbesondere für das fachübergreifende Studienmanagement und die Sicherung von Kohärenz und Studierbarkeit des vom einzelnen Studierenden in mehreren Fächern zu absolvierenden Lehramtsstudiums zuständig.

Neben der Fachberatung der Fächer eignen sich die Schools of Education in besonderer Weise als Ort für die fachübergreifende Beratung, durch die das Lehramtsstudium von den Studierenden in seiner Ganzheitlichkeit als eine wissenschaftliche Qualifizierung für den späteren Lehrerberuf wahrgenommen werden kann. Die Schools of Education erhalten insofern eine Identität stiftende Rolle, für die sich die Studierenden gegebenenfalls im Rahmen der studentischen Selbstverwaltung in einer eigenen Fachschaft engagieren können. Sie dienen darüber hinaus als Informationsquelle für die Fachberaterinnen und Fachberater hinsichtlich der lehramtsspezifischen Besonderheiten, da sich hier Expertise mit Blick auf das gesamte Ausbildungs- und Berufsfeld vereinigt.



Die Kommission empfiehlt, die Schools of Education auch mit forschungsbezogenen Aufgaben und Kooperationen zu betrauen und entsprechend auszustatten. Zu den Aufgaben eines solchen Profildereiches gehören die Initiierung, Koordination und Förderung interdisziplinärer schul- und unterrichtsrelevanter Forschung sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den lehrerbildungsrelevanten Forschungsfeldern, insbesondere in der schul- und unterrichtsbezogenen, bildungswissenschaftlichen und der fachdidaktischen Forschung. Voraussetzung für die Wahrnehmung dieser Aufgaben ist eine ausreichende Zahl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Fachdidaktiken, den Förderbereichen der Sonderpädagogik und den schul- und unterrichtsbezogenen Bildungswissenschaften. Dieser Verbund bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung schließt die Einbeziehung der Fachwissenschaften nicht aus. Im Rahmen einer solchen Forschung kann das fachwissenschaftliche Wissen aus professionsbezogener Perspektive auf sein Bildungspotential hin beleuchtet und Bildungsforschung auf fachliches Lehren und Lernen fokussiert werden. Empirische Forschung, Lehre und Anwendungsorientierung im Sinne einer guten Lehrerbildung stärker miteinander zu verknüpfen, ergibt sich aus einem Desiderat in der aktuellen Bildungsforschung.

Der institutionalisierte Auf- und Ausbau einer qualifizierten Bildungs- und fachdidaktischen Forschung bedarf neben einer ausreichenden personellen und finanziellen Infrastruktur gerade am Anfang attraktiver Forschungsanreize. Die Verknüpfung bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsinteressen ist die Grundlage dafür, dass Gelder für größere Forschungsformate wie Graduiertenkollegs und Forschergruppen eingeworben werden können und eine qualifizierte Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses aufgebaut werden kann. Dabei sollte auch über die Einbindung abgeordneter Lehrerinnen und Lehrer in die Kollegs und die Forschung gedacht werden.

Diese für den Auf- und Ausbau der einschlägigen Forschung längerfristige Perspektive sollte in Zielvereinbarungen zwischen dem Präsidium und der jeweiligen School of Education sowie zwischen der Universität und dem Land ausgehandelt werden.

#### *Organisationsstruktur der Schools of Education*

Die Kommission schlägt für die zu schaffenden bzw. zu optimierenden Schools of Education folgende Rahmenstruktur vor: Eine School of Education ist eine eigenständige Organisationseinheit der Hochschule und seiner Struktur nach eine Quasi-Fakultät. Die originären Aufgaben der Fakultäten werden nicht aufgehoben, sondern im Sinne einer Querstruktur ergänzt durch ein „Monitoring“, das Einzelentscheidungen auf das Gesamtsystem der Lehrerbildung an der Universität rückspiegelt.

Ein solches Querschnittsmanagement darf Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse nicht verzögern, sondern muss sie vorantreiben und für die Fakultäten als Entlastung spürbar werden. Die Fakultäten müssen - ohne ihre Verantwortlichkeit für die Lehrerbildung abzugeben - darauf vertrauen können, dass die Interessen einer guten Lehrerbildung nicht gegen die Interessen einzelner Fakultäten durchgesetzt werden, sondern innovative Entwicklungen im Interesse beider Seiten angegangen werden. Das ist am ehesten dadurch zu sichern, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktiken, der Förderbereiche der Sonderpädagogik und der schul- und unterrichtsbezogenen Bildungswissenschaften - auf

Antrag auch der Fachwissenschaften - in Doppelmitgliedschaft der School angehören. Sie bleiben durch die Doppelmitgliedschaft - und dies ist unverzichtbar - in den fachwissenschaftlich ausgerichteten Fakultäten verankert, sind aber zugleich hinsichtlich ihres auf Schule und Unterricht gerichteten Forschungsinteresses in eine enge Kooperation eingebunden und damit forschungstärker. Durch Doppelmitgliedschaften werden neue Möglichkeiten der Kooperation unter der Bildungs- und Lehrerbildungsperspektive geschaffen, ohne dabei den Fachbezug und damit die jeweilige Disziplinarität aufzuheben. Die Doppelmitgliedschaft macht eine Beteiligung der School of Education am Kooperationsrecht der Fakultäten im Zusammenhang mit Berufungen unabdingbar.

Die Funktions- und Arbeitsfähigkeit einer School of Education hängt von einer adäquaten Ausstattung an Personal und einer entsprechenden Infrastruktur ab. Dazu sind zunächst Aufgaben und Zuordnungen bereits bestehender fakultätsübergreifender Einrichtungen im Bereich der Lehramtsstudiengänge (z.B. Gemeinsame Kommission, Praktikumsbüro) im Sinne einer klaren Verantwortungsstruktur zu überprüfen und zu entscheiden, welche Entwicklungs-, Koordinations-, Forschungs- und Beratungsaufgaben der School übertragen werden. Der Leitung der School ist eine Geschäftsstelle zuzuordnen. Um die für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Lehrangebots notwendige Steuerungsfunktion gegenüber den Fachbereichen wahrnehmen zu können, muss eine School of Education Entscheidungen über die Vergabe der für die Lehramtsausbildung verfügbaren Ressourcen treffen können. Die Kosten- und Leistungsrechnung der Universitäten bietet für die interne Leistungsabrechnung das geeignete Instrument. Grundsätzlich muss auch der Einkauf von Lehrangeboten von außen möglich sein.

Die Kommission hält die Einrichtung und adäquate Ausstattung einer School of Education für die Professionalisierung der Lehrerbildung für einen entscheidenden Prüfstein bei der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen.

## 8. Qualitätssicherung

### 8.1 Hochschulintern

Die Qualität der Lehrerbildung hängt entscheidend von den folgenden Faktoren ab:

- *Qualität der Lehrenden:* In allen Bestandteilen des Studiums, den fachlichen, den fachdidaktischen und den bildungswissenschaftlichen, bilden die lehrenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine entscheidende Voraussetzung für eine auf den Erwerb professioneller Kompetenz zielende Ausbildung. Sie müssen durch einschlägige Forschung und durch Lehrexpertise ausgewiesen sein. Zur Sicherung dieser Qualität soll an den Hochschulen eine Mitwirkung der jeweiligen School of Education an den Berufungen vorgesehen werden. Die Abdeckung wesentlicher Teile der Lehre durch Lehrbeauftragte muss eine zeitlich begrenzte Notlösung bleiben.
- *Inhalte des Studiums:* Sie müssen auf die Professionalisierung der Studierenden in fachlicher und didaktischer Hinsicht zielen. Bei der internen Qualitätssicherung der Bachelor-/Masterstudiengänge für das Lehramt sind dabei die einschlägigen Vorgaben der KMK zu beachten, der Quedlinburger Beschluss (KMK, 2005), die Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften (KMK, 2004), die Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2008).
- *Gestaltung des Studiums:* Dies betrifft zum einen Fragen der Studierbarkeit (vgl. Kapitel 8.2), insbesondere der zeitlichen Organisation der (Pflicht-) Lehrveranstaltungen angesichts der Beteiligung mehrerer Fakultäten und zum Teil auch zweier Universitäten. Zum anderen geht es um innovative Lehrformen, die den unterschiedlichen Teilnehmerzahlen und den heterogenen Lerngruppen gerecht werden. Hier sollten auch sinnvolle Formen des Blended Learning (weiter-)entwickelt werden.
- *Institutionelle Verankerung der Lehrerbildung* (vgl. Abschnitt 7): Aufgrund ihrer quer zu den Fächern und Fakultäten liegenden sowie auf mehrere Institutionen verteilten Aufgabenbereiche bedarf die Lehrerbildung einer quer zu den Fächern und Fakultäten liegenden Institution (School of Education) mit festgelegten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten sowie ausreichenden Ressourcen. Eine solche Institution muss sich als Entwicklungsagentur mit professionellem Querschnittsmanagement verstehen.

Als Beitrag zum Qualitätsmanagement der jeweiligen Universität sollten im Zusammenwirken von School of Education, Hochschulleitung und Fakultäten Qualitätsziele, Indikatoren, Instrumente und ein Feedbackverfahren zur Qualitätssicherung im Bereich der Lehrerbildung erarbeitet werden, das sowohl dem Profil der Hochschule als auch den Anforderungen moderner Qualitätsmanagementsysteme (QMS) entspricht. Dieses Verfahren soll also einerseits Teil des am Standort entwickelten Systems der Qualitätssicherung und -entwicklung sein, andererseits die spezifischen Anforderungen der Lehrerbildung in verschiedenen Fächern und Schulstufen berücksichtigen.

## 8.2 Hochschulübergreifend

Spätestens seit Beginn des Jahrtausends vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in den staatlichen Steuerungskonzepten mit der Konsequenz einer größeren Autonomie der Hochschulen. Dieser Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung führt im Bereich der Lehrerbildung zu einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch der Hochschulen auf selbstverantwortliche und profilschärfende Gestaltung ihrer Ausbildungsangebote einerseits und dem Anspruch der Länder auf staatliche Regelungen zur Erfüllung des Lehrbedarfs sowie - als Arbeitgeber - auf ihre Mitsprache bei der Erzeugung der Qualifikationsprofile für das staatlich verantwortete Schulwesen andererseits. Beide Ansprüche sind aus der Sicht der Kommission in gleicher Weise legitim und müssen mit Hilfe geeigneter Strukturen und Prozesse in Einklang gebracht werden.

Angesichts dieses Spannungsverhältnisses wurden unterschiedliche Instanzen des staatlichen Einflusses und der Koordinierung zwischen Ländern und Hochschulen entwickelt:

- Ziel- und leistungsorientierte Verfahren der Mittelvergabe an die Hochschulen,
- Zielvereinbarungen,
- Koordinationsgremien.

Als Ersatz für die staatliche Genehmigung der Studiengänge wurde ein System von (System- und Programm-)Akkreditierungen entwickelt und umgesetzt, das auf nationaler Ebene durch den Akkreditierungsrat koordiniert und verantwortet, jedoch auch von KMK-Beschlüssen gerahmt wird. Im Zusammenhang mit den Vorgaben zur Programmakkreditierung sehen die meisten Länder sowie die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ (KMK, 2005, S. 3) ein Vetorecht der staatlichen Vertretung als Mitglied der Akkreditierungskommission vor. Bleibt es bei Systemakkreditierungen, ist diese Einflussmöglichkeit des Staates deutlich beschränkt:

„Hochschulen mit lehramtsbezogenen Bachelor-/Master-Studiengängen können zur Systemakkreditierung zugelassen werden, wenn mindestens einer dieser Studiengänge nach Maßgabe des Beschlusses der KMK vom 02.06.2005 ‚Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden‘ erfolgreich akkreditiert wurde. Eine solche erfolgreiche Programmakkreditierung setzt insbesondere voraus, dass bei der Akkreditierung die Standards für die Lehrerbildung und die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und ihre Didaktiken berücksichtigt wurden.“ (KMK, 2007, S. 1)

Eine Output-Kontrolle in Form einer vergleichenden Überprüfung der erzeugten Kompetenzen, wie sie auf der Schulebene in Form von zentralen Abschlussprüfungen bzw. Länder vergleichenden Kompetenzmessungen erfolgt, fehlt bisher in systematischer Form auf Hochschulebene.

Aus Sicht der Kommission sollte angesichts dieser Situation ein Gremium geschaffen werden, das im Sinne einer gemeinsamen Steuerungsstruktur die Kooperation zwischen den Hochschulen und mit dem Land sicherstellt und die jeweils berechtigten Interessen zwischen

Autonomie und Profilbildung der Standorte und der notwendigen Einflussnahme des Staates abgleicht. Unter der Perspektive des Ziels einer wirksamen Steuerungsinstanz sollte dieser Koordinierungsrat qua Amt die Präsidenten aller Hochschulen sowie entsprechende Senatsvertreterinnen und -vertreter umfassen. Ebenso sollten die Schools of Education sowie die zweite Phase vertreten sein. Der Koordinierungsrat kann Arbeitsgruppen bilden, in denen auf der operativen Ebene Beschlüsse vorbereitet, umgesetzt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden.

Angesichts des unterschiedlichen Gewichts, das die Lehrerbildung an den Berliner Hochschulen jeweils kennzeichnet, wären Absprachen zwischen der Technischen Universität bzw. der Universität der Künste mit jeweils einer anderen Universität zur Einrichtung je einer gemeinsamen School of Education (vgl. Abschnitt 7) denkbar. Damit wären diese Hochschulen auf der Ebene der Schools of Education in der Steuerungsgruppe gemeinsam mit einer anderen Universität vertreten.

Als Aufgaben der einzurichtenden Steuerungsgruppe wären vordringlich die abgestimmte Profilierung der Hochschulen in der Lehrerbildung, die staatliche Steuerung hinsichtlich der Ausbildungskapazitäten, die Standardisierung lehramtsbezogener Systeme des Qualitätsmanagements, die weitgehende Erleichterung des standortübergreifenden Studiums sowie insbesondere die prozessorientierte Entwicklung der Lehrerbildung zu sehen.

Das Instrument der Zielvereinbarungen bleibt dem Land darüber hinaus als bilateral einzusetzendes Instrument der Verhandlungen mit den Hochschulen erhalten. Der Koordinierungsrat sollte auch hier abstimmend und vorbereitend wirken können.

## 9. Ausblick

Berlin hat früh damit begonnen, den Bologna-Prozess in der Lehrerbildung umzusetzen. Nun ist die Erprobungsphase vorüber, die Schulstrukturreform befindet sich in der Umsetzung und die Herausforderung, ein inklusives Schulsystem zu schaffen, steht bevor. Darauf muss auch die Lehrerbildung antworten.

In Berlin wurden die Schulstrukturreform und die Reform der Lehrerbildung zeitlich entzerrt. Dass beides zusammengehört, ist jedoch unbestritten und sollte auch in der Diskussion des Kommissionsberichts berücksichtigt werden. Deshalb hofft die Kommission, dass bei der Diskussion über den Bericht und die daraus abzuleitenden Konsequenzen keine ideologische Debatte über Lehrämter erwächst, sondern erkannt und gewürdigt wird, dass in Folge der Schulstrukturreform, die zwei gleichberechtigte Säulen im Sekundarschulsystem geschaffen hat, Lehrkräfte benötigt werden, die in beiden Schulformen fachlich und fachdidaktisch die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Abitur gleichermaßen gut bewältigen und gleichzeitig mit Heterogenität fachlich und pädagogisch kompetent umgehen können, um der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler tatsächlich gerecht zu werden.

Ähnliches gilt im Ausblick für die Diskussion über das Lehramt für Sonderpädagogik und die im allgemeinen Schulsystem notwendige sonderpädagogische Kompetenz. Die Bedeutung der Sonderpädagogik wird größer werden. In einem inklusiven Schulsystem, in dem Sonderpädagoginnen und -pädagogen in die Arbeit der Schule und die Teamentwicklung des Lehrkörpers integriert sind, müssen gleichermaßen hohe Fachlichkeitsansprüche im Unterrichtsfach und den gewählten sonderpädagogischen Fachrichtungen erfüllt werden. Das für alle Lehrämter gleich lange zehensemestriges Studium gibt hierfür den Rahmen. Entscheidet man sich für die sonderpädagogische Basisqualifizierung aller Lehrkräfte und die Möglichkeit, in allen Lehrämtern ein Fach durch sonderpädagogische Fachrichtungen zu ersetzen, werden die sonderpädagogischen Ausbildungskapazitäten an den Universitäten ausgeweitet und die Studiengänge neu konzipiert werden müssen. Hier wird die Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogik, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften herausgefordert. Dies sollte bei der nun beginnenden Diskussion sorgfältig bedacht werden, bevor und gerade wenn angestammte Interessen vertreten werden.

Der Reformprozess ist nicht kostenneutral durchzuführen. Die Hochschulen werden durch ihr kostenbewusstes Wirtschaften zum Gelingen der Reform beitragen, aber auch das Land ist gefordert. Die beiden zentralen Kostenfaktoren sind die Verlängerung des Masterstudiums für die Lehrämter des gehobenen Dienstes und die unverzichtbaren Mentorenstunden für die Studierenden im Praxissemester. Das Land wird mit einer Einstiegsinvestition beginnen müssen, um dann Schritt für Schritt ein ausbildungsbegleitendes Betreuungssystem für Studierende und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Rahmen der Ausbildung an den Berliner Schulen aufzubauen.

Auf zwei Aufgaben, die das Land und die Hochschulen gemeinsam bewältigen müssen, sei noch einmal ausdrücklich hingewiesen. Die eine Aufgabe ist die Gewinnung einer ausreichenden Anzahl von Bewerberinnen und Bewerbern um Stellen im Vorbereitungs- und

Schuldienst in Berlin, um den Ersatzbedarf an Lehrkräften auch in Mangelfächern decken zu können. Die zweite Herausforderung besteht in der Schaffung von wirksamen Koordinationsformen, die es erlauben, in einer Stadt mit vier lehrerbildenden Universitäten auch denen gerecht zu werden, die ihre Fächer an unterschiedlichen Universitäten studieren müssen. Ziel muss es sein, keinen Studienplatz ungenutzt zulassen und den Studierenden das Studium der gewünschten Kombination - wenn nötig durch kurzfristige Kapazitätenumschichtung - auch tatsächlich zu ermöglichen.

Die Kommission hat in ihrem Bericht skizziert, wie die Hochschulen spezifischem Lehrkräftemangel im beruflichen und sonderpädagogischen Bereich entgegenwirken können. Gleichzeitig ist aber auch die Politik gefordert, die Hochschulmaßnahmen durch Anreizsysteme zu unterstützen. Anreizsysteme könnten zum Beispiel Studienbeihilfen für Masterstudierende in MINT-Fächern oder der Sonderpädagogik sein, die sich im Gegenzug verpflichten, den Vorbereitungsdienst in Berlin zu absolvieren und anschließend dem Land längere Zeit zur Verfügung zu stehen.

Die Kommission legt mit diesem Bericht ihre Ideen und Vorstellungen für die Zukunft der Lehrerbildung in Berlin vor. Bei der Würdigung der Ergebnisse und im nachfolgenden Prozess, daraus geltendes Recht werden zu lassen, ist von allen Beteiligten Mut gefordert, eine moderne und innovative Lehrerbildung zu schaffen, die vom Land und den Hochschulen gleichermaßen getragen wird. Diese Lehrerbildung muss auf die beschriebenen Herausforderungen intelligent antworten und der Lehrkräftegeneration, die am Anfang des nächsten Jahrzehnts an den Berliner Schulen unterrichten wird, eine solide Ausbildung geben.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1::	Studienfächer mit Lehramtsbezug in Berlin	17
Tabelle 2:	Studierende an Berliner Hochschulen nach Hochschulen	18
Tabelle 3:	Einstellungsbedarf nach Schularten bis 2019/2020	21
Tabelle 4:	Einstellungen in den Schuldienst nach Schularten im Zeitverlauf	22
Tabelle 5:	Ausstattung mit Fachlehrkräften im Fach „Sonderpädagogischer Förderung“ 2011/2012	24
Tabelle 6:	Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften bei Umsetzung der Inklusion (geschätzt)	24
Tabelle 7:	Lehramt an Grundschulen (Modell)	41
Tabelle 8:	Lehramt an ISS und Gymnasien (Modell)	43
Tabelle 9:	Lehramt an beruflichen Schulen (Modell)	45



## Literatur

Artiles, A. J. et al. (2006): Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. In: Review of Research in Education. Vol. 30. S. 65-108

Berliner Universitäten (2012): Gemeinsamer Selbstbericht der Berliner Universitäten im Rahmen der Evaluation des Systems der Berliner Lehrerbildung. Berlin

Brechmacher, R. et. al. (1980): Berufspädagogen im Studium und Beruf. Frankfurt/New York

Holland, J. L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. 3. Aufl. Odessa

Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg / Statistik Berlin Brandenburg: Bildung in Berlin und Brandenburg 2010

Klemm, K. (2012): Zur Entwicklung des Lehrkräftebedarfs in Rheinland-Pfalz. Universität Duisburg-Essen

Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Landesverband Berlin, und der Christlich Demokratischen Union, Landesverband Berlin. November 2011. Berlin

Nickolaus, R. (1996): Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 21. Stuttgart

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): Bildungsfahrplan ab 2010/2011. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Das Berliner Schulsystem. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): Berliner Schulwegweiser. Wohin nach der Grundschule? Schuljahr 2012/2013. Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2011): Bildung für Berlin. Handbuch Vorbereitungsdienst. 3. Auflage. Berlin

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2002): Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/ Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/ Modularisierung der Studienangebote und Fragen

der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002). Berlin/ Bonn

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010). Berlin/ Bonn

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Berlin/ Bonn

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005). Berlin/ Bonn

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2007): Einführung in die Systemakkreditierung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007). Berlin/ Bonn

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010). Berlin/ Bonn

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2011): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 194 - Juli 2011: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010-2020 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.06.2011). Berlin/ Bonn

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2012): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand 04.04.2012. Berlin/ Bonn

UN-Behindertenrechtskonvention (2006): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [Abruf: 29.08.2012]

Ziegler, B. (2004): Professionalisierung im Studium. Anspruch und Wirklichkeit. In: Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 25. Stuttgart

